

”Normen er ulikhet”

Om avhjelping av lesevansker hos minoritetsspråklige elever.

Anita Kristiansen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved

Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Den norske befolkningen er i dag en uensartet gruppe mennesker, og i ulike klasserom omkring, vil deler av hele verden kunne være representert gjennom elevene og deres bakgrunn. For å fremme læring legger Stortingsmeldingen ... *og ingen stod igjen* vekt på god språkutvikling og gode leseferdigheter (St.meld. nr 16 (2006-2007)). Den tospråklige leseren har generelt sett svakere leseprestasjoner enn sine enspråklige jevnaldrende (Kulbrandstad 2003), og strever mer i forhold til mangelfullt ordforråd og forkunnskaper på sitt andrespråk hvilket vanskeliggjør lesingen med hensyn til leseforståelse. Noen minoritetsspråklige elever vil få ytterligere problemer med lesing og skriving, og ha spesifikke lese- og skrivevansker. Utgangspunktet og det empiriske grunnlaget for min undersøkelse er Fjell skole i Drammen. Denne skolen har lang erfaring i arbeid med denne elevgruppen, og formålet med masteroppgaven min er derfor å undersøke hvordan skolen på best mulig måte kan hjelpe minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Formålet er primært å undersøke hvordan Fjell skole tilrettelegger sitt arbeid med elever som både er minoritetsspråklige og har lese- og skrivevansker i alvorlig grad.

Problemstilling

Hvordan hjelper man best minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker?

Denne problemstillingen vil bli belyst gjennom aktuell teori og forskning på området, samt gjennom en casestudie på Fjell skole. Problemstillingen vil bli besvart gjennom forskningsspørsmål som omhandler betydningen av skolens elevsyn for elevenes læring når de skal lære å lese, skolens plan for organiseringen av lese- og skriveopplæring for de minoritetsspråklige barnas leseutvikling, betydningen av morsmålsopplæringen når elevene skal lære å lese, bruk av tospråklige lærere for

leseopplæringen, samt hvilke kompetansekrav det stilles til læreren i forhold til arbeidet med tospråklighet og spesifikke lese- og skrivevansker.

Metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte casestudie med kvalitativt intervju og dokumentanalyse som tilnærmingmetoder. Dokumentanalysen er basert på skolens mapper over fire elever. Disse mappene inneholder sakkyndige vurderinger, skårer på leseprøver og pedagogiske rapporter. Jeg har foretatt semistrukturerte intervjuer av elevenes lærere og skolens rektor og spesialpedagogiske team, og det er gjennom disse fire elevene og intervjuene jeg vil undersøke Fjell skoles praksis overfor minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

Resultater og konklusjon

Resultatene fra min undersøkelse viser at skolens tilrettelegging for god lese- og skriveopplæringen er en premissgiver for minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Dette arbeidet er helhetlig i den forstand at skolens syn på eleven, tospråklige utvikling og elevens totale språkkompetanse også er av avgjørende betydning for dette arbeidet. Fjell skoles nøkkelfaktorer er nettopp dette. På Fjell skole får minoritetsspråklige elever sin første lese- og skriveopplæring på morsmålet, det kartlegges på morsmålet og skolens jevnlige bruk av leseprøver sørger for en god oversikt over elevenes leseutvikling. Til tross for dette opplever skolen problemer med de tospråklige elevenes leseforståelse. For tospråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker blir denne situasjonen enda mer kompleks, spesielt hvis de befinner seg på et tidlig nivå i andrespråkstilegnelsen. De oppnår en slags dobbelt dysleksi – fonologiske prosesseringsvansker uten semantiske og syntaktiske støttestrategier.

Forord

Tittelen for oppgaven er et sitat av en informant da jeg spurte hva som var skolens pedagogiske grunnlag – 'normen er ulikhet'. Dette prinsippet for skolens opplæring er virkelig dekkende for mangfoldet på Fjell skole, og skolens dyktighet til å synliggjøre og verdsette dette. Inspirasjonen til mitt emnevalg bunner i sisteåret ved allmennlærerutdanningen. I mitt fordypningsår hadde jeg valgt spesialpedagogikk og interkulturelle studier. Som student blir en oppmuntret til eget engasjement for å søke å forene disse to fagområdene, men til tross for dette skulle de altså på denne arenaen diskuteres hver for seg. Som student har man en idealisme som bunner i et følelsesmessig engasjement og som etter hvert også får en faglig forankring. Som lærer ønsker jeg å holde teori til min praksis, og ønsket derfor å finne ut hvordan man skolen kan avhjelpe dyslektiske vansker hos minoritetsspråklige elever

Jeg vil først og fremst takke Fjell skole. Siden første telefon har jeg blitt inkludert og tatt imot på en overveldende måte av alle på skolen. En særlig takk til mine informanter som har vært sjenerøse med tid og engasjement, og en stor takk til rektor som har gitt tillatelse til å la sin skole ligge under lupen i et halvt år. Kirsti Grande Rønning – jeg bøyer meg i støvet for all din hjelp. Du har vært fantastisk disponibel og hjelpsom i mitt arbeid med og på skolen. Du er primus motor for både elevene, personalet og Fjell skole – og også for en masterstudent– tusen, tusen takk!

Jeg vil videre rette en stor takk til min veileder Jørgen Frost som har hjulpet meg gjennom skriveprosessen, gitt meg grundige tilbakemeldinger og løftet meg når nerver og stress har tatt overhånd. Du har vært en stor inspirasjon – både som student og nå når jeg skal ut i arbeid.

Helt til sist vil jeg takk min tålmodige og oppmuntrende samboer, Kjell. Om kort tid gifter vi oss, og jeg gleder meg til å utvise samme tålmodighet og oppmuntring i resten av livet sammen med deg.

Oslo, 22. mai 2008, Anita Kristiansen

Innhold

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
OVERSIKT OVER FIGURER OG TABELLER	XIII
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 OPPGAVENS UTFORMING	3
2. TO SPRÅK.....	5
2.1 IDENTITET	5
2.2 SYMBOLSK INTERAKSJONISME	6
2.3 SKOLENS ANSVAR	6
2.4 FØRSTE- OG ANDRESPRÅK.....	7
2.5 TOSPRÅKLIGHET	8
2.6 TOSPRÅKLIG UTVIKLING	9
2.7 ADDITIV TOSPRÅKLIGHET OG SUBTRAKTIV TOSPRÅKLIGHET	9
2.8 TOSPRÅKLIGHET OG KOGNISJON	11
2.8.1 BICS og CALP	12
2.9 TOSPRÅKLIG OPPLÆRING	13
2.9.1 Kontrastivt arbeid	14
2.10 MORSMÅLETS BETYDNING I FAGOPPLÆRINGEN.....	15
3. SPESIFIKKE LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	17
3.1 LESING OG SKRIVING.....	17
3.1.1 Leseutvikling	18

3.2	GOD LESEOPPLÆRING	19
3.3	LESEFORSTÅELSE	20
3.4	DEN TOSPRÅKLIGE LESEREN.....	21
3.5	LESE- OG SKRIVEVANSKER	22
3.6	FONOLOGI	23
3.7	DEFINISJON AV DYSLEKSI.....	24
3.8	FOREBYGGING AV LESE- OG SKRIVEVANSKER	25
3.9	JAKTEN PÅ LESEVANSKENE	26
3.10	LESE- OG SKRIVEVANSKER HOS TOSPRÅKLIGE ELEVER	27
3.11	SEMANTISKE STRATEGIERS BETYDNING FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS LESING	29
3.11.1	<i>Mattheus-effekten</i>	30
4.	METODE	31
4.1	FORSKNINGSSTRATEGI	31
4.2	TILNÆRMING TIL FELTET	33
4.2.1	<i>Utvalgskriterier og informanter</i>	33
4.3	DOKUMENTANALYSE	35
4.4	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	36
4.4.1	<i>Prøveintervju</i>	37
4.4.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	38
4.4.3	<i>Egen rolle i intervjuene</i>	38
4.4.4	<i>Transkribering av intervjuene</i>	39
4.5	ANALYSE AV DATAMATERIALE	39
4.5.1	<i>Bearbeiding og framstilling av data</i>	39
4.5.2	<i>Fremstilling av funnene</i>	41

4.6	VURDERING AV VALIDITET OG RELIABILITET	41
4.6.1	<i>Begrepsvaliditet</i>	42
4.6.2	<i>Thick descriptions</i>	43
4.6.3	<i>Triangulering</i>	43
4.6.4	<i>Generalisering</i>	44
4.6.5	<i>Reliabilitet</i>	44
4.7	ETISKE BETRAKTNINGER	45
4.7.1	<i>Krav til samtykke</i>	46
4.7.2	<i>Krav om informasjon og meldeplikt</i>	46
4.7.3	<i>Barns krav på beskyttelse</i>	47
5.	PRESENTASJON AV DATA	48
5.1	FJELL SKOLE	48
5.2	LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING	49
5.3	LESEPLAN	50
5.4	MORSMÅLET PRIORITERES HØYT	50
5.5	TOSPRÅKLIGE ELEVER MED LESE- OG SKRIVEVANSKER	51
5.6	ELEV 1	52
5.6.1	<i>Morsmålsopplæring</i>	52
5.6.2	<i>Leseutvikling</i>	52
5.6.3	<i>Lese- og skrivevansker?</i>	53
5.6.4	<i>Tiltak</i>	54
5.6.5	<i>Videre utvikling</i>	54
5.7	ELEV 2	55
5.7.1	<i>Morsmålsopplæring</i>	56

5.7.2	<i>Leseutvikling</i>	56
5.7.3	<i>Lese- og skrivevansker?</i>	57
5.7.4	<i>Tiltak</i>	57
5.7.5	<i>Videre utvikling</i>	58
5.8	ELEV 3	58
5.8.1	<i>Morsmålsopplæring</i>	58
5.8.2	<i>Leseutvikling</i>	58
5.8.3	<i>Lese- og skrivevansker?</i>	59
5.8.4	<i>Tiltak</i>	59
5.8.5	<i>Videre utvikling</i>	60
5.9	ELEV 4	60
5.9.1	<i>Morsmålsopplæring</i>	61
5.9.2	<i>Leseutvikling</i>	61
5.9.3	<i>Lese- og skrivevansker?</i>	62
5.9.4	<i>Tiltak</i>	62
5.9.5	<i>Videre utvikling</i>	63
6.	VURDERING	64
6.1	SKOLENS ELEVSYN	64
6.1.1	<i>Identitet</i>	64
6.2	LESE-OG SKRIVEOPPLÆRING	66
6.2.1	<i>Leseplan</i>	66
6.2.2	<i>Kontrastivt arbeid</i>	67
6.2.3	<i>Lesekurs</i>	68
6.2.4	<i>Leseopplæring på morsmålet</i>	69

6.2.5	<i>Leseforståelse</i>	69
6.3	MORSMÅLETS BETYDNING	71
6.3.1	<i>Oppfølging fra hjemmet</i>	73
6.3.2	<i>Tospråklighet og kognisjon</i>	74
6.4	LESE- OG SKRIVEVANSKER.....	75
6.4.1	<i>Avdekking av lese- og skrivevansker hos tospråklige</i>	75
7.	OPPSUMMERING OG TANKER OM FRAMTIDEN	79
7.1	OPPSUMMERING	79
7.2	REFLEKSJONER OVER FUNN OG VEIEN VIDERE.....	83
	KILDELISTE	86
	OVERSIKT OVER VEDLEGG	95

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer

Figur 1:	Additiv læringsmodell	s.10
Figur 2:	Subtraktiv læringsmodell	s. 10
Figur 3:	Dual-isfjell-modellen	s. 12

Tabeller

Tabell 1:	Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 1	s. 53
Tabell 2:	Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 2	s. 56
Tabell 3:	Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 3	s. 59
Tabell 4:	Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 4	s. 61

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Den norske befolkningen er i dag en uensartet gruppe mennesker, og i ulike klasserom omkring vil deler av hele verden kunne være representert gjennom elevene og deres bakgrunn. Skolen møter disse elevene ved forskjellige tilnærminger både sosialt og faglig, og holdningene bak disse tilnærmingene kan være med å motivere utfallet av disse. På noen skoler er man i majoritet hvis man er minoritetsspråklig, og dette mangfoldet er det flere og flere skoler som opplever. Likesom det kulturelle og språklige mangfoldet i den norske skolen er i framvekst, har skolens kompetansekrav gjennomgått en utvikling gjennom reformer og læreplaner. Sett i forhold til skriftspråklige kompetanse stilles det høye krav til funksjonelle leseferdigheter. For å fremme læring legges det i stortingsmeldingen ... *og ingen stod igjen* vekt på god språkutvikling og gode leseferdigheter (St.meld. nr 16 (2006-2007)). Gode leseferdigheter og god språkforståelse former fundamentet for senere læring, og det meldes om uro fra politisk hold i forhold til at mange går ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og manglende kompetanse (St.meld. nr. 2006-2007), Lillejord 2008).

Prosessen å lære seg å lese spenner over mange år, og er en stor utfordring, selv for de som møter forberedt til oppgaven med god språkkompetanse (Snowling 2000). For elever som skal lære å lese på sitt andrespråk kan dette ta enda lenger tid (Blunkett 2000). Den tospråklige leseren har generelt sett svakere leseprestasjoner enn sine enspråklige jevnaldrende (Kulbrandstad 2003), og strever mer i forhold til mangelfullt ordforråd og forkunnskaper på sitt andrespråk hvilket vanskeliggjør lesingen med hensyn til leseforståelse. Noen minoritetsspråklige elever vil få ytterligere problemer med lesing og skriving, og ha spesifikke lese- og skrivevansker. Vansker av dyslektisk art er ikke mindre representert hos minoritetsspråklige elever (Lesaux & Geva 2006), men ifølge Monsrud (2005) er en av årsakene til at spesielt

minoritetsspråklige elever strever med skriftspråkinnlæringen at det ikke bestandig er samsvar mellom språklige forutsetninger og opplæringen som gis.

Sommeren 2007 arbeidet jeg som forskningsassistent for Bredtvet kompetansesenter i forbindelse med et utviklingsarbeid av kartleggingsverktøy for språklige minoriteter i henhold til tiltak 13 i strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007-2009). Jeg administrerte tester på norsk hos minoritetsspråklige elever, og erfarte da hvor problematisk dette kan være, samt hvor liten brøkdel av barnets totale språkregister du tester når du tester på norsk – det er elevens norskkunnskaper som måles. Denne jobbingen var med å påvirke mitt emnevalg for mastergradprosjektet. Jeg begynte en telefonrunde til skoler på østlandsområdet jeg på forhånd visste hadde en stor andel minoritetsspråklige elever og spurte om de hadde minoritetsspråklige elever som hadde dysleksi. Av samtlige skoler jeg ringte, var det ingen som mente de hadde minoritetsspråklige elever med dysleksi. Omsider tok jeg en telefon til NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), og her ble jeg tipset om Fjell skole. Fjell skole ligger i Drammen kommune, og har over 20 års erfaring med minoritetsspråklige elever. Skolen meldte interesse for å være del av min undersøkelse, og har inkludert meg fra første stund og stilt seg 100 % disponible for meg og mitt mastergradsprosjekt, og ytret i denne sammenheng at det ville være spennende for dem selv å delta i et slikt prosjekt.

Utgangspunktet for oppgaven er derfor å studere skolens praksis i arbeidet med minoritetsspråklige elever med dysleksi. Fokuset i oppgaven vil derfor være knyttet til lese- og skrivevansker hos minoritetsspråklige elever, og særlig hvordan skolen legger til rette for en best mulig leseutvikling hos denne elevgruppen. Formålet er ikke selve diagnostiseringen av dysleksi, da ville det vært mer nærliggende å forta en undersøkelse i forhold til hvordan PPTs utredningsarbeid foregår. Formålet er primært å undersøke hvordan Fjell skole tilrettelegger sitt arbeid med elever som både er minoritetsspråklige og har lese- og skrivevansker i alvorlig grad. Jeg vil belyse skolens arbeid gjennom fire elever som har skåret under kritisk grense på leseprøver avlagt på skolen i et tidsspenn fra 2. – 5. trinn.

1.2 Problemstilling

Det er utfordrende å vurdere og avdekke behov hos elever som har et annet morsmål enn norsk. Jeg ønsker å se nærmere på hva som særpreger Fjell skole og beskrive arbeidet de legger til grunn for å avhjelpe minoritetsspråklige barn med lese- og skrivevansker. Med utgangspunkt i teori og empiri ønsker jeg å få innsikt i hovedproblemstillingen:

Hvordan hjelper man best minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker?

Jeg vil belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning har skolens elevsyn for elevenes læring når de skal lære å lese?
- Hvilken betydning har skolens plan for organiseringen av lese- og skriveopplæring for de minoritetsspråklige barnas leseutvikling?
- Hvilken betydning har morsmålsopplæringen når elevene skal lære å lese?
- Hvilken betydning har bruk av tospråklige lærere for leseopplæringen?
- Hvilke kompetansekrav stilles det til læreren i forhold til tospråklighet og lese- og skrivevansker?

1.3 Oppgavens utforming

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsker jeg å gjennomføre en casestudie på skolen. Jeg vil følge fire elevers leseutvikling samt intervjuere deres lærere. Jeg vil med kvalitative intervju og dokumentanalyse beskrive skolens modell i forhold til lese- og skriveopplæring og avdekking av vansker omkring dette. I kapittel to og tre vil jeg gjøre rede for teorigrunnlaget som er bakgrunn for min undersøkelse, og som er kriteriegrunnlaget i min drøfting. Skolen har et ansvar for læringsmiljøet

og hvordan dette kan tilrettelegges for å styrke elevenes identitetsutvikling (Skaalvik & Skaalvik 1988, 2005). Dette vil jeg i kapittel to se nærmere på ved å redegjøre for hva dette ansvaret innebærer, samt hvordan skolen kan tilrettelegge for dette.

Vygotsky (2001) hevder førstespråkets og andrespråkets utvikling har en rekke fellestrekk, og er gjensidig knyttet til hverandre hos tospråklige. Denne tospråklige utviklingen redegjør jeg videre for i kapittel to ved å se på tospråklig utvikling og ved å se på hvordan skolen kan tilpasse en positiv tospråklig utvikling. I kapittel tre gjør jeg rede for spesifikke lese- og skrivevansker. Jeg legger i dette kapitlet vekt på lesing som prosess som består av avkoding og forståelse. Jeg vil se på hvordan man kan forebygge lese- og skrivevansker (Frost 1999, 2003), og på hvilken måte lærerens kunnskap om lesing og leseutvikling er avgjørende for effekten av undervisningen (August & Shanahan 2006).

I metodekapitlet begrunner jeg valg av metode og hvordan jeg har tilnærmet meg feltet. Dette gjøres gjennom teoretiske betraktninger, samt egne refleksjoner omkring forskningsprosessen. For å forsøke å være så systematisk som mulig og av hensyn til at det er skolen som er analyseenheten i min undersøkelse, har jeg delt presentasjon av data og drøfting i to kapitler. Kapittel 5 består dermed av en kort presentasjon av skolens prinsipielle arbeid, samt presentasjon av de fire elevene. I drøftingskapitlet vurderes bestanddelene fra kapittel 5 gjennom teori, og jeg vil her vurdere arbeidet skolen legger til grunn gjennom de fire elevene og det teoretiske grunnlaget fra kapittel 2 og 3. Helt til sist i oppgaven oppsummerer jeg teori og empiri, og avslutter med egne refleksjoner omkring veien videre for Fjell skole. Denne refleksjonen inneholder tanker jeg har gjort meg underveis i prosessen, samt at jeg reflekterer over hva jeg mener kan være interessant om skolen arbeider videre med.

2. To språk

Ettersom denne oppgaven omhandler elever som har et annet morsmål enn norsk, vil jeg i dette kapitlet redegjøre for tospråklighet og tospråklig utvikling. Jeg vil ta for meg sentrale begreper som tospråklighet, førstespråk og andrespråk, samt hvordan denne språkutviklingen foregår. Forut for det vil jeg kort innlede kapittelet om identitet og identitetsutvikling, og knytte dette opp mot læring. Dette vil jeg gjøre ettersom skolen er en viktig arena for barns identitetsutvikling og at en positiv selvoppfatning er viktig for elevers læringsutbytte. I forbindelse med at denne elevgruppen har en annen kulturell bakgrunn enn norsk, vil det kunne ha stor betydning for elevenes læring hvordan skolen tar ansvar for dette i opplæringen.

2.1 Identitet

Identitet defineres ifølge Eriksen (2002) relasjonelt i den forstand at den minste enheten i samfunnet ikke er enkeltpersonen, men relasjonen mellom to. Selve forestillingen om personen – den personlige, private identitet – er sosialt skapt. Identitet kan med andre ord ikke utvikles i vakuum. Skaalvik og Skaalvik (2005) drøfter sammenhengen mellom elevenes læring, selvoppfatning og motivasjon. Dette innebærer at måten læringsmiljøet kan legges til rette på har mye å si for optimal læringsutbytte og personlighetsutvikling. Skolen har et ansvar for å støtte elevene på disse områdene. I sosialiseringprosessen etterligner vi andre (Sand 1997), og vi identifiserer oss med dem og det de forteller oss. Vår identitet formes både ved at vi opplever og bedømmer oss selv, og ved at andre tilskriver oss egenskaper. Identitet er menneskets indre følelse av hvem det er, hva det kan og hvor det hører til. Skaalvik og Skaalvik (1988) polemiserer skolens ansvar i forhold til barns selvoppfatning, og gjør rede for denne betydningen i hver sin ende av skalaen. Skolen kan være en positiv identitetsutvikler, hvor generelle normer utvikles og bygger i særlig grad på de personene som er viktige for barnet. På den andre enden av skalaen kan skolen representere et miljø eleven skiller seg fra – et dissonant miljø. Å ha identitet er ifølge

Skaalvik og Skaalvik (2005) et spørsmål om å vite hvem en er, og for at det skal være meningsfylt å snakke om en persons identitet, må personen oppleve en viss grad av stabilitet. Mest vanlig er det å bruke identitetsbegrepet til å beskrive personens forhold i det sosiale miljøet han/hun omgir seg med, og posisjonen i dette miljøet. Med dette blir begrepet symbolsk interaksjonisme viktig å forholde seg til.

2.2 Symbolsk interaksjonisme

En av grunnene til at holdninger og verdier i miljøet er viktig, blir påpekt i forbindelse med symbolsk interaksjonisme, ettersom holdninger og verdier utgjør grunnlaget for andres vurdering av en person (Skaalvik & Skaalvik 1988). En sentral tese innenfor symbolsk interaksjonisme er at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte. Den dannes ifølge Mead (2005) gjennom persepsjonen av andres oppfatning av oss selv. Barn blir etter hvert i stand til å vurdere seg selv ut fra andres synspunkt fordi det lærer å ta andres rolle (Ibid.). På denne måten lærer barnet med tiden å generalisere normer og verdier det møter i sitt miljø, og å vurdere seg selv hertil. Mead (2005) brukte betegnelsen ”den generaliserte andre” om disse normene. Selvoppfatning dannes enten som en avspeiling av de holdninger som knytter seg til betydningsfulle andre i barnets sosiale grupper, eller en avspeiling av generaliserte holdninger knyttet til hele gruppen barnet hører til (Ibid.). Dette indikerer at skolen vil ha en særskilt stilling i hvordan de møter elevene, og at skolen med dette blir en viktig signifikant andre (Mead 2005) i elevenes identitetsutvikling.

2.3 Skolens ansvar

Et dissonant miljø vil virke truende på selvaksepteringen. Skaalvik og Skaalvik (1988) hevder det har vist seg å ha stor betydning for selvaksepteringen om en skiller seg ut fra sitt sosiale miljø på en eller annen måte. Sosial integrering i skoleklassen og på skolen har derfor stor betydning for elevenes selvakseptering. For skoler som har en høy andel minoritetsspråklige elever er det i følge Cummins (1984) skolens ansvar

å kommunisere at elevenes tospråklighet er verdifull, at det å være tospråklig er en helt spesiell prestasjon som skal settes pris på og utvikles. Med dette blir det viktig for skolen å være bevisst på måten de velger å forholde seg til denne elevgruppen på. Ved å se anerkjennende på barnets totale kompetanse vil skolen speile et berikelsesperspektiv gjennom sine holdninger og med dette skape gode betingelser for at elevene kan utvikle en positiv selvoppfatning i forhold til skolen.

2.4 Første- og andrespråk

Språklige minoriteter i det omfang det finnes i Norge i dag, er et relativt nytt fenomen (Øzerk 2006a). Språklig minoritet er betegnelsen på personer som ikke har norsk eller samisk som sitt morsmål (St.meld. nr.25 (1998-99)). Minoritetsspråklig benyttes overfor elever som kommer fra hjem der enten en eller begge av de foresatte har et annet morsmål enn norsk og samisk. I denne oppgaven brukes minoritetsspråklig og tospråklig om hverandre, selv om ikke alle minoritetsspråklige elever nødvendigvis er aktivt tospråklige.

Skutnabb-Kangas (1981) diskuterer ulike måter å definere morsmål på; fra populære definisjoner til lingvistiske kompetansedefinisjoner. Morsmålet brukes i denne oppgaven synonymt med førstespråk. Førstespråket er det språket barnet tilegner seg i det miljøet det vokser opp i (Høigård 1999), og innebærer ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) det som er barnets hovedspråk - det barnet har lært først, bruker mest og har sterkest tilknytning til. Kvalitetsutvalget legger til grunn at et tospråklig barns morsmål vil være et språk som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller den ene forelderen (NOU 1995:12). Termen andrespråk benyttes gjerne om et språk en person ikke har som førstespråk, altså et språk som ikke er barnets morsmål. En minoritetsspråklig sitt andrespråk er et språk som primært tilegnes gjennom direkte kontakt med det samfunnet der språket tales, som oftest av majoriteten i samfunnet (Ibid.). Andrespråk betegnes som 'et språk man lærer eller har lært i et miljø der dette er i allmenn bruk som dagligspråk, men som ikke er ens

førstespråk' (Engen & Kulbrandstad 2004, s.27). For minoritetsspråklige barn vil andrespråket være et språk de må lære i tillegg til morsmålet (Hvenekilde 1984).

2.5 Tospråklighet

Å være tospråklig betyr ifølge Cummins (1984) generelt sett at et individ har evnen til å bruke to forskjellige språk. Forvirringen oppstår når diskusjonen om graden av ferdighet på hvert språk oppstår. Tospråklig er ifølge Engen og Kulbrandstad (2004) derfor heller ikke noe man er eller ikke er, man kan være tospråklig på ulike måter, i større eller mindre grad. Skutnabb-Kangas forsøker å knytte sammen ulike kriterier for definisjon av tospråklighet:

'tvåspråkig är den som har en möjlighet att fungera på två (eller flera) språk, antingen i enspråkiga eller tvåspråkiga samfund i enlighet med de sociokulturelle krav på en individs kommunikative och kognitiva kompetens som dessa samfund och individen själv ställer, på samma nivå som infödda talare, samt en möjlighet att identifiera sig positivt med båda (eller alla) språkgrupperna (och kulturella) eller delar av dem' (Skutnabb-Kangas 1981, s.93).

Med denne definisjonen er tospråklighet et relativt anleggende, ved at det er noe man kan være i ulik grad og på flere måter, og rommer med det en stor gruppe. For å nyansere tospråklighet, blir det nødvendig å supplere denne definisjonen gjennom Shell (1992):

'The term is currently used to refer to pupils who live in two languages, who have access to, or need to use, two or more languages at home and at school. It does not mean that they have fluency in both languages or that they are competent and literate in both languages' (sitert i Hall 2001, s. 5).

Ifølge denne definisjonen er ikke tospråkligheten bestandig balansert, og ferdighetsnivået kan være ulike på første- og andrespråket. Denne nyansen forteller noe om hvilke behov tospråklige elever kan ha i skolen, samtidig som den er utviklingsorientert. Denne definisjonen tar dermed høyde for hvordan den tospråklige

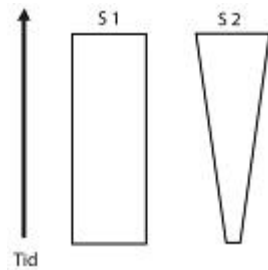
utviklingen forløper ved å ta hensyn til at ferdighetsnivået vil variere. Elevene er tospråklige selv om tospråkligheten nødvendigvis ikke er balansert og fullendt, og elevene vil dermed til stadighet kunne befinne seg i en tospråklig utviklingsprosess.

2.6 Tospråklig utvikling

Ifølge Skutnabb-Kangas (1981) er innlæring av morsmål og innlæringen av andrespråket på en rekke områder like hverandre. Vygotsky (2001) hevder at førstespråkets og andrespråkets utvikling har fellestrekk, og er gjensidig knyttet til hverandre. Vygotsky (Ibid.) tok til orde for et gjensidig påvirkningsforhold mellom første- og andrespråkutviklingen. Dette gjelder framfor alt den grammatiske progresjonen, og strategier som brukes i generaliseringer og korrigeringer. Det finnes ulike former for tospråklig utvikling. Øzerk (2006a) omtaler simultan tospråklighet om barn som vokser opp i tospråklige familier og tilegner seg de to språkene parallelt i naturlige kontekster. En annen kategori tospråklighet er barnetospråklighet. Dette omtales som suksessiv tospråklighet ved at barnet tilegner seg morsmålet i spedbarnsalder, dernest møter de et nytt språk etter treårsalderen. Årsaken til at det settes et skille ved 3-årsalderen er den intense språkinnlæringen som skjer før barnet fyller tre år. Når barnet lærer et språk nummer to etter fylte tre år, har det stor nytte av førstespråket ettersom alt ikke må læres fra bunnen av (Høigård 1999). Ifølge Øzerk (2006a) er denne formen for tospråklighet typisk for minoriteter.

2.7 Additiv tospråklighet og subtraktiv tospråklighet

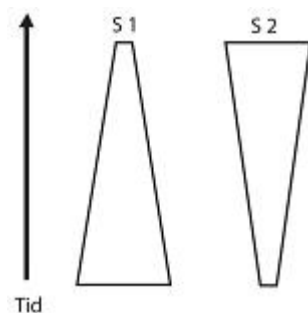
Disse to kategoriene av tospråklig utvikling bygger på en gruppering basert på studier av vilkåret og konteksten for tospråklig utvikling (Øzerk 2006a). Additiv tospråklighet (figur 1) er en kontekst der innlæringen av andrespråket (S2) ikke skjer på bekostning av utviklingen av språklige ferdigheter på morsmålet (S1). Ved additiv tospråklighet holdes førstespråket ved like, mens andrespråket stadig forsterkes.



Figur 1: Additiv læringsmodell (Øzerk 1995)

Additiv språkutvikling er forutsatt at familie, skole, lokalmiljø og storsamfunn stiller seg positive til utvikling av både første- og andrespråk. Videre må det være kvalitativt gode muligheter for tilegnelse av norsk uten at barnets morsmål devalueres. Man bør fordre å styrke barnas førstespråk samtidig som de lærer seg andrespråket, samt at språkene ikke ses på som konkurrenter i forhold til hverandre (Øzerk 2006a). Dette innebærer at skoler må legge til rette for et positivt holdningsmiljø til denne språkutviklingen, at man signaliserer positive holdninger til barnets totale språkkompetanse.

Motsetningen til additiv tospråklighet er subtraktiv tospråklighet. Subtraktiv tospråklighet er utviklingen man ønsker å unngå. Øzerk (2006a) beskriver dette i forhold til de barn som vokser opp i et miljø der signifikante personer ikke sørger for morsmålets utvikling mens barna lærer og utvikler andrespråket.



Figur 2: Subtraktiv læringsmodell (Øzerk 1995)

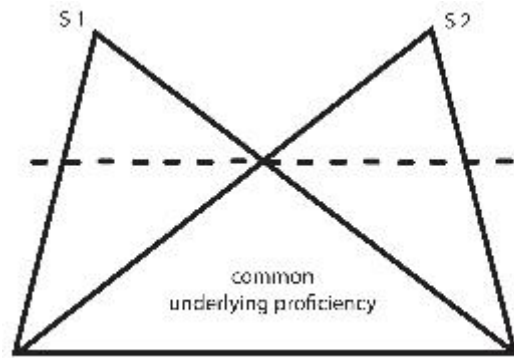
Slik figur 2 illustrerer, blir morsmålet da hindret i sin utvikling. Konsekvensen av denne utviklingen blir som regel at barnet ender opp med svekkede ferdigheter på morsmålet (S1), mens det lærer majoritetsspråket (S2). I verste fall ender subtraktiv

tospråklig utvikling opp i et språkskifte; enspråklighet i andrespråket. På denne måten har man amputeret barnets språklige kompetanse, og dermed har man – antakelig uten å ane følgene av det – satt inn bremsen for barnets kognitive utvikling og potensial.

2.8 Tospråklighet og kognisjon

Vygotsky var en av de første som omtalte to- eller flerspråklighet som noe positivt (Øzerk 2006a). Forskere har siden konkludert med at barn som har en velutviklet tospråklighet danner en større evne til divergent tenkning, kognitiv fleksibilitet, språklig bevissthet og kreativitet, enn enspråklige (Ibid.). Bialystok (1991) underbygger dette ved å hevde at velutviklet tospråklighet i barndommen styrker barns evne til metaspråklig bevissthet, språklig oppmerksomhet og kognitiv kontroll av språklige prosesser. Når barnet lærer et nytt språk, bruker de meninger som det allerede har lært på morsmålet. Denne kunnskapen om objekter, begreper, morsmålsspråklige ferdigheter, som er lært og tilegnet på morsmålet og barnets ordforråd på morsmålet har vesentlig betydning for innlæringen av et annet språk. I tillegg utvikles morsmålet når barnet er i prosessen med å lære seg et nytt språk (Vygotsky 2001). Med dette blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utviklingen av morsmålsspråklige ferdigheter og utviklingen av andrespråket.

Cummins (1984) gjenaktualiserer Vygotsky gjennom den gjensidige avhengighetshypotese. Cummins (Ibid.) hevder det finnes en felles underliggende kognitiv-akademisk ferdigheter som gjør det mulig å overføre kognitiv-akademiske ferdigheter, samt lese- og skriverelaterte ferdigheter fra det ene språket til det andre ved at informasjon som mottas på ett av språkene blir bearbeidet i personens common underlying proficiency (se figur 3, s. 12). På denne måten vil så informasjonen være tilgjengelig til bruk på begge språkene.



Figur 3: Dual-isfjell-modellen (Cummins 1984)

Det felles underliggende ferdighetsprinsippet vil ifølge Cummins (1984) implisere at erfaring med ett av språkene kan fremme utvikling av det felles underliggende fundamentet som er felles for begge språkene. Dette fundamentet består av språklige kodede kunnskaper, erfaringer, følelser, og opplevelser knyttet til mennesker, handlinger, hendelser, meninger, ideer og /eller sammenhenger mellom dem (Ibid.). Begrepskunnskap, metalingvistisk bevissthet, alfabetkunnskap og leseteknikk inngår i denne fellesbasen når de utvikles.

2.8.1 BICS og CALP

For å utdype forholdet mellom kognitiv utvikling og tospråklig utvikling framsatte Cummins terskelnivåhypotesen (Øzerk 2006a). Denne impliserer at kun tospråklige elever med høye språklige ferdigheter både på morsmålet og på andrespråket vil kunne dra nytte av tospråkighetens positive effekter på den kognitive utviklingen. Slike positive ferdigheter innebærer som tidligere nevnt divergent tenkning og kognitiv fleksibilitet (Bialystok 1991, Vygotsky 2001, Øzerk 2006a). Ifølge Cummins (1984, 1994) er andrespråket delvis avhengig av kompetansen som allerede er utviklet på førstespråket. Desto mer utviklet morsmålet er, desto lettere vil det være å utvikle andrespråket. Cummins (1984) etablerte et skille mellom kontekstavhengig og kontekstuavhengig språkbruk ved å formulere en distinksjon mellom "Basic Interpersonal Communicative Skills" (BICS) og "Cognitive/Academic Language Proficiency" (CALP). Engen og Kulbrandstad (2004) hevder at med bakgrunn i dual-

isfjell-modellen (figur 3, s. 12) kan dette skillet mellom BICS og CALP forstås som kognitive overflateprosesser hvor kunnskap, forståelse og anvendelse er over vannflaten, mens analyse, syntese og vurderinger er under. Uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter vil også befinne seg over vannflaten, mens de nyanserte ferdighetene knyttet til mening, forståelse og kreativ komposisjon befinner seg under.

Denne dikotomien har vært kritisert, ettersom det er vanskelig å støtte den empirisk. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder likevel at skillet har en teoretisk verdi ettersom skillet mellom BICS og CALP kan være med å forklare at minoritetsspråklige elever som utvikler tilstrekkelig språklig evne til å samtale med jevnaldrende fortsatt kan falle gjennom når de skal prestere akademisk – kontekstuavhengig. Dette kan i følge Cummins (1984) føre til at man kan overvurdere tospråklige elever. På overflaten kan de tospråklige elevene se ut til å klare seg bra ved å ha tilegnet seg et adekvat ferdighetsnivå på andrespråket, mens de egentlig har et språklig fundament som består av huller (Øzerk 2005). Denne utviklingen er det viktig at skolen og lærere med tålmodighet tar hensyn til i forbindelse med forventingskrav overfor den tospråklige eleven (Bialystok & Cummins 1991, Cummins 1994). En del av dette arbeidet innebærer fortløpende vurderinger av elevenes språklige og akademiske utvikling (Genesee & Hamayan 1994). Å oppnå tilstrekkelige ferdigheter på andrespråket krever at skolen støtter elevene over flere år. Tospråklig opplæring vil være vellykket når elevene har tilstrekkelig kompetanse på enten første- eller andrespråket til å arbeide dekontekstualisert i kognitivt krevende situasjoner som foreligger i klasserommet (Engen & Kulbrandstad 2004).

2.9 Tospråklig opplæring

Kjernen i et funksjonelt tospråklighetsbegrep er at de to språkene det er snakk om, tilsammen har slike funksjoner for den tospråklige som ett språk har for en enspråklige (Engen & Kulbrandstad 2004). I Mønsterplanen av 1987 var målsettingen at 'elevene får utvikle funksjonell tospråklighet' (M87, s. 38). I

Kunnskapsløftet (2006) er ikke dette begrepet brukt om omtalen i forhold til minoritetsspråklige elever. Retten til tospråklig opplæring er hjemlet i § 2-8 (Opplæringslova av 1998), og gir føringer for den tospråklige opplæringen. Denne retten avgrenses til å gjelde den tospråklige elevgruppen som har for dårlige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning.

Primærmålet til tospråklig opplæring er å fremme den kognitive utviklingen hos barnet. Dette argumentet grunner i at barn lærer mer når det foregår på et språk de behersker best (Baca 1998). I tospråklige opplæringsprogrammer sikres god begynneropplæring ved at elevene lærer å lese og skrive på morsmålet. Når barn har lært seg dette på morsmålet, kan de lære seg å lese og skrive på norsk mye lettere ettersom lese- og skriveferdigheter er overførbare fra et språk til et annet (Engen & Kulbrandstad 2004, Øzerk 2006b, Hauge 2007). Debatten omkring tospråklig opplæring er ifølge Artiles og Ortiz (2002) kompliserende grunnet mangel på forståelse om tospråklig utvikling og morsmålets betydning for barnets kognitive og intellektuelle utvikling. Cummins (1984) hevder at for å lykkes med denne tospråklige opplæringen må alle lærerne på skolen ha kunnskap om hvordan de skal undervise i et andrespråksperspektiv. Dette innebærer at de har kunnskap om hvordan den tospråklige utviklingen og tilegnelsen er (Cummins 1994, Hall 2001).

2.9.1 Kontrastivt arbeid

Å lære seg et nytt språk er en lang og tidkrevende prosess. Elever som har et språk i utvikling som befinner seg et sted på en skala fra liten beherskelse i norsk til full beherskelse omtales som en mellomspråksfase (Malmo 2000). Dette mellomspråket kommer fortrinnsvis til uttrykk i skriftlige tekster. Typisk for innlæringsprosessen er at barnet stegvis vil bygge opp et språkssystem bestående av abstrakte grammatiske regler. Reglene gjør at mellomspråket har en systematikk, slik ethvert språk har. Malmo (Ibid.) hevder utviklingen av mellomspråk foregår i ulike utviklingsstadier. Det første som skjer er en semantisk utbygging ved at det opparbeides et ordforråd. Dette gjør mellomspråket funksjonelt, og kan brukes i enkel og avgrenset

kommunikasjon. Den gradvise utviklingen baserer seg på hypotesedannelser. Barnet justerer deretter sitt språklige regelsystem gjennom forkastelse og bekreftelse av hypotesene, slik språkutviklingen skjer når barn utvikler førstespråket sitt.

Språkinnlæringen blir dermed en problemløsningsprosess, og for lærere kan det være av betydning at de er klar over de feilene barnet vil komme til å begå. Med kunnskap om denne språkutviklingsfasen kan man arbeide kontrastivt. Dette innebærer at man er observant på overføringsfeil fra elevens morsmål, og at man her klarer å skille mellom tegn på spesifikke vansker og feil typisk for andrespråkutviklingen. Malmö (2000) hevder at det er viktig ikke å fokusere for mye på disse feilene, slik at eleven ikke blir redd for å tørre å utvikle og teste nye strategier. Disse feilene bør heller betraktes som uttrykk for det stadiet eleven befinner seg på i sin språkutvikling, ettersom feilene som oppstår er regelstyrt og systematiske (Bøyesen 1997).

2.10 Morsmålets betydning i fagopplæringen

Bruk av morsmålet i fagopplæringen sørger ifølge Thomas og Collier (1997) for å legge et solid grunnlag for å oppnå gode ferdigheter i andrespråktilegnelsen, og er dermed ønskelig. Morsmålet har en sentral funksjon som støtte for kunnskapstilegnelsen (Hauge 2007), i tillegg til å spille en viktig rolle for utviklingen av norskferdigheter. Morsmålet har stor betydning for elevens samhandling med familiemedlemmer hjemme og i opprinnelseslandet (Ibid.), og spiller følgelig en viktig del i barnets identitetsutvikling. Thomas og Collier (1997) hevder gjennom sine studier at desto mer fagopplæring elevene får på morsmålet, desto bedre blir ferdighetene deres i det lange løp. I Stortingsmelding *Morsmålsopplæring i grunnskolen* foreslår departementet at elever med begrensede norskferdigheter skal få tilbud om morsmålsopplæring (St.meld. nr. 25 (1998-99)). Med dette befestes ikke rettigheter for alle minoritetsspråklige elever, kun elever med utilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære opplæring. Hvenekilde et al. (1996) hevder elevenes leseutvikling blir bedre dersom elevene behersker det språket det skal læres å lese på - morsmålet. Dette innebærer at god tospråklig opplæring impliserer at lese-

og skriveopplæringen bør være på elevens morsmål (Baca 1998). Før du kan nyttiggjøre deg begynneropplæringen i skolen må du ifølge Crowder og Wagner (1992) ha et ordforråd på minst 6000-10 000 ord. De fleste minoritetsspråklige barn har et ordforråd som befinner seg innenfor dette estimatet, og en leseopplæring på morsmålet vil dermed gi de beste prognosene. Schultz, Hauge og Støre (2004) hevder videre at en begynneropplæring på norsk for elever som har for lite ordforråd på dette språket, vil kunne føre til en mekanisk lesing – man leser rent teknisk, uten å forstå. Til tross for dette er det kun to prosent av grunnskoleelevene som får morsmålsopplæring (Statistisk sentralbyrå 2008).

3. Spesifikke lese- og skrivevansker

Fordi oppgaven omhandler avhjelping av lese- og skrivevansker, vil jeg i dette kapitlet redegjøre for spesifikke lese- og skrivevansker og hvordan dette kan avhjelpest i skolen. I forhold til denne oppgavens problemstilling vil jeg også redegjøre for denne prosessen ut ifra et andrespråksperspektiv. Jeg vil gjøre rede for hva som kjennetegner god leseopplæring ved å se på ulike aspekter ved lesing, forebygging og avdekking av lese- og skrivevansker, samt de utfordringer læreren og skolen møter i forbindelse med dette. Jeg velger i denne oppgaven å benytte termen spesifikke lese- og skrivevansker synonymt med dysleksi, og har valgt å basere hovedfremstillingen av spesifikke lese- og skrivevansker på Snowling (2000). Dette valget tas på bakgrunn av at Snowling (Ibid.) ser på dysleksi som en utviklingsvanske, og ikke som en fastsatt, nevrologisk determinert vanske som ikke kan avhjelpest eller forebygges. Dette valget tas i overensstemmelse med at den norske skolen i dag i høy grad bygger på et sosiokulturelt læringssyn, i motsetning til et eugenisk læringssyn hvor lese- og skrivevansker ville innebære en biologisk determinert vanske som verken kan forebygges eller avhjelpest.

3.1 Lesing og skriving

Opplæring i å lese og skrive er blant skolens viktigste oppgaver. Fra årstrinn fire og oppover forventes det at elevene kan lese så godt at de kan innhente ny kunnskap gjennom å lese (Wold 1996). Lesing og skriving er språklig-kognitive aktiviteter (Lyster 2001), og noe forenklet kan man skille mellom to komponenter når man ser nærmere på hva lesing er, avkoding og forståelse. Barnets første intrikate oppgave når det skal lære seg å lese, er å automatisere grafem-fonemkorrespondansen. De må gjenkjenne bokstaven visuelt, dernest gjenkalle hva som ligger bakenfor og utover den visuelle formen og hente fram den språklige informasjonen bokstaven representerer (Frost 2003). Heretter er den språklige bearbeidingen i gang, og det er denne språklige bearbeidingen som har ansvaret for samspillet mellom avkoding og

forståelse. Det er her lesingen blir til. Ifølge Frost (Ibid.) ligger selve nøkkelen i barnas fonologiske omkodning av grafem til fonem, som videre forbindes med semantikk. Prosessen å lære seg å lese spenner over mange år, og involverer både å opparbeide seg et ordforråd samt å utvikle avkodingsferdigheter på et automatisert nivå (Snowling 2000). Målet med lesing er ikke avkodingen i seg selv, men integreringen med semantikk på tvers av setninger, bruk av kontekstuelle hint og generell kunnskap (Ibid.).

3.1.1 Leseutvikling

For at læreren skal kunne identifisere avvik i forhold til elever med dysleksi er det av avgjørende betydning at læreren har kjennskap til leseutviklingen. Læreren må kunne fastsette hvor langt en elev har nådd, og avgjøre om eleven har gått i stå eller er i ferd med å utvikle avsporende strategier (Frost 2003). Læreprosessen begynner når barna kan knytte bokstavene til språk, og barnet da kan begynne å gjenskape språket via den fonologiske omkodingen av bokstavene (Ibid.). Et viktig poeng i den tidlige utviklingen er at barnet utvikler skriftspråklig kompetanse ved å bruke språket og knytte mening til alt barnet foretar seg. Frost (Ibid.) hevder dette semantiske aspektet blir åpenbart når barnet skal skrive, fordi barnet alltid vil skrive om noe. Med dette får bokstavene en funksjonell funksjon, og denne funksjonaliteten styrkes når barnet leker med ord og dermed utvikler en språklig bevissthet.

I overgangen fra stor bruk av fonologiske strategier og til gjennomgående bruk av ortografiske strategier blir det viktig å sikre både at ny språklig innsikt etableres og at denne innsikt integreres i lesing og automatiseres. For at eleven skal kunne ha nytte av lesingen i forhold til lesekravene i dagens skole, må det komme en endring i strategigrunnlaget for elevene fra fonologisk til ortografisk lesing, som er den umiddelbare, sikre og raske lesing (Frost 2003). Barnet må på denne måten lære seg å arbeide etter to prinsipper. Det fonemiske prinsippet dreier seg om bokstav-lyd-korrespondanse, og det morfemiske prinsippet handler om forholdet mellom ordoppbygging og semantikk (Frost 1999). Spear-Swerling og Sternbergs (1994)

leseutviklingsmodell tar for seg ulike faser av leseutviklingen som kjennetegnes ved ulike strategier for lesing og lesingens utvikling. Førleseren leser på grunnlag av visuelle kjennetegn (også kjent som logografisk lesing), uten overhodet å kjenne de skriftspråklige prinsippene. På trinn 2 har begynnerleseren tilegnet seg fonologisk oppmerksomhet (Frost 1999, 2003), og leser alfabetisk. De kan da benytte seg av fonologiske strategier når de leser, de kan trekke sammen lyder til ord. Når de etter en stund opparbeider seg rutine i dette, begynner de gradvis å gjenkjenne noen av ordene eller deler av dem (Frost 1999). Noen barn blir raskt flinke til å kjenne igjen ord, og gjennom en vellykket fonologisk prosessering blir bokstavsammentrekkingen automatisert. Når barnet kan gjenkjenne ord med det samme, og den raske gjenkjenningen blir støttet av ny kunnskap som bygges opp etter hvert kalles det ortografisk lesing (Ibid.). Da har lesingen blitt samordnet og automatisert. Dette nivået i lesing bygger på at de fonologiske ferdighetene er automatisert, og at den morfologiske kunnskapen integreres i denne automatiseringen. Dette er direkteveien til språklageret (Lyster 2001), og en god leser vil i sitt indre leksikon ha knyttet mening til sine ortografiske bilder. Bruk av den ortografiske strategien bygger på kunnskap om ords struktur og rettskrivingsregler, og kan ikke forklares som en ren visuell strategi.

3.2 God leseopplæring

En av de mest grunnleggende oppgavene barnet møter når det skal lære å lese er å skulle sette opp et system av lenker mellom skrift og lyd som utnytter det alfabetiske prinsipp (Snowling 2000). Det alfabetiske prinsippet er avgjørende for utviklingen av dyktige leseferdigheter ettersom det forsyner barnet med et selv læringsverktøy som gjør det i stand til å avkode ukjente ord. Med et sosialkonstruktivistisk læringssyn, vil lærerrollen være aktiv og støttende, og man søker å støtte og møte eleven i hans/hennes nærmeste utviklingssone (Vygotsky 2001, Frost 2003). Hvis man vil sikre at læringen skjer, må elevene selv konstruere sin kunnskap (Frost 2003).

Uansett hvilken lesemetodikk læreren legger til grunn er lærerens kunnskaper om leseprosessen og lesemetodikk premissgivende for god leseopplæring (Frost 2003). Man må som tidligere nevnt tilegne seg kunnskap om skriftens støttende normer, og denne kunnskapen kommer utenfra. Frost (2003) forklarer dette med at mennesket ikke er født med henliggende leseområder i hjernen som bare avventer stimulering. Lese- og skrivefunksjonen er noe som må bygges opp på eksisterende funksjoner i barnet og er i særlig grad knyttet til språklige strukturer. Frost (Ibid.) fremholder at en av de store utfordringene når man jobber med elever som har en avvikende leseutvikling, er å ta vare på elevens behov for å automatisere lesingen på det nivået eleven befinner seg. Dette impliserer at læreren må vurdere vanskegraden i tekstvalget. I følge Frost (2003) er det dessverre ofte slik at elever med lesevansker henimot hele skoletiden arbeider med tekster som er for vanskelige. Ettersom de ofte får for lite direkte støtte til lesingen, betyr det at de aldri kommer så langt som til å føle at de mestrer lesingen skikkelig og leseutviklingen blir tært på (Ibid.).

En god leser vil i sitt indre leksikon ha knyttet mening til sine ortografiske bilder, og mestrer både den indirekte fonologiske og den direkte ortografiske strategi på en slik måte at disse utfyller og supplerer hverandre (Lyster 2001). En god leser er aktiv under lesingen, og er aktiv i bruken av leseforståelsesstrategier (Bråten 2007b). I arbeidet med elever med lese- og skrivevansker hevder Kulbrandstad (2003) det blir viktig å se de ulike delprosessene i helhet. Dette ettersom lesevanskene kan arte seg som vansker med lesetempo, forståelse og strategier - i tillegg og som konsekvens av de fonologiske prosesseringsvanskene. Tradisjonelt har arbeid med ren avkoding hatt stor plass, til tross for at mange også har problemer med lesing fordi de ikke greier å være aktive nok i forståelsesprosessen (Ibid.).

3.3 Leseforståelse

Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst (Bråten 2007a), og krever interaksjon mellom leser og tekst. En viktig komponent i den komplekse prosessen er ordavkoding (Muter et al.

2004, Bråten 2007b). Automatisert avkodingsferdigheter er en premissgiver for funksjonelle leseferdigheter ettersom dette frigjør ressurser til å hente ut innholdet i teksten (Frost 1999, Lesaux et al. 2006, Bråten 2007b). Det er særlig på småtrinnet at ordavkodningen er i fokus. Det er her den skal læres og automatiseres. Andre faktorer som har betydning for leseforståelsen er ordforråd, språklig bevissthet, og muntlig språkkompetanse (Muter et al. 2004). Hva en elev får ut av å lese en tekst, bestemmes i stor grad av elevens forkunnskaper. Arbeid med elevenes forkunnskaper gir leseren en mulighet til å konkludere og fortolke informasjon som blir presentert i teksten i lys av den kunnskapen de på forhånd har tilegnet seg om innholdet (Bråten 2007b). Manglende forkunnskaper kan dermed gi elever problemer med å forstå det de leser. Det finnes ingen enkel måte å utvikle forkunnskaper på, og en kompleks kombinasjon av tiltak må ofte til (Ibid.). Dette arbeidet kan bestå av nivådifferensierte tekster, aktivisering av forkunnskaper ved at elevene lærer hvordan de kan aktivisere ulike kunnskaper slik at de kan knytte forkunnskapene sine sammen med det de leser, og i tillegg kan det jobbes med forkunnskapen om hva som karakteriserer skriftspråk. Det er ifølge Bråten (2007b) nødvendig at lærere har kunnskap om disse faktorene i forhold til leseforståelse, og at de med denne kunnskapen kan vurdere den enkelte elevs styrker og svakheter i forhold til leseforståelsens bestanddeler.

3.4 Den tospråklige leseren

For elever i en tospråklig situasjon bør ikke skolen bare være opptatt av andrespråkstilegnelsen, men også av å stimulere til lesing på morsmålet (Kulbrandstad 2003). Lesing på morsmålet har sin egen verdi, blant annet fordi dette kan gi leseopplevelser de ikke får på andrespråket (Kulbrandstad 2003). Har eleven et dårlig ordforråd og liten språklig trygghet, stiller leseren dårligere utrustet da dette er sentralt for leseforståelsen og gjenkjenning av ord. Andrespråkslesere har mange likheter med førstespråkslesere (Aukrust & Rydland 2007). Det som derimot er noe av forskjellen er når tospråklige elever leser på sitt andrespråk møter de oftere ord de ikke kjenner til og at tekstene omhandler emner de har begrensede forkunnskaper om

(Ibid.). Lese- og skriveopplæring på morsmålet har bedre prognose, da elever oftest har størst utviklet ordforråd på sitt førstespråk. Men både første- og andrespråkskompetansen har betydning for leseferdighetene på andrespråket (Cummins 1984, 2000, Vygotsky 2001, Hvistendahl 2007). Dette innebærer at for å kunne utnytte morsmålet effektivt når eleven leser på andrespråket, må eleven ha en viss grad av andrespråksferdigheter.

For å tilegne seg kunnskapsmengden i skolen må elevene ha sikker og rask lesing for å kunne forstå det de leser godt (Hvistendahl 2007). Utfordringen for andrespråkslesere er at de generelt har saktere lesetempo og en lavere grad av forståelse (August & Shanahan 2006, Kulbrandstad 2003). En forutsetning for å lese med forståelse på andrespråket er gode talespråklige ferdigheter i språket (Aukrust & Rydland 2007). Mangelfull språkkompetanse kan være til hinder for leseforståelsen hos minoritetsspråklige barn som leser på andrespråket (Cummins 2000). Bråten (2007b) hevder at uavhengig årsakene til problemer med muntlig språk, bør dette føre til systematiske undervisningstiltak i forhold til leseforståelsen. Bruken av lesestrategier kan utgjøre en forskjell for de minoritetsspråklige leserne i forbindelse med bruken av disse (Lesaux et al. 2006). Elevene vil også kunne profittere på at de aktivt inviteres til å bruke kodeblandingstrategier - strategier der de fleksibelt kan variere mellom språkene (Thomas & Collier 1997, Rydland & Aukrust 2007). Lesaux et al. (2006) hevder at de elevene som øver lesestrategier på førstespråket, gjør det også på andrespråket. For tospråklige elever som har en spesifikk lese- og skrivevanske kan disse utfordringene bli enda større. En leseopplæring som vektlegger fonologisk bevissthet, gode taleferdigheter, velutviklede ordforråd og strategier for leseforståelse har klare fordeler for minoritetsspråklige elever (August & Shanahan 2006).

3.5 Lese- og skrivevansker

Snowling (2000) hevder at til tross for kompleksiteten omkring å lære å lese, greier de fleste barn dette uten særlige problemer. På den andre siden er det en liten

minoritet som har spesifikke vansker med å tilegne seg disse ferdighetene. Vanskene oppfattes gjerne som uventet ettersom de oppstår hos barn som ellers fungerer normalt (Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000, Lyster 2001). Disse barna omtales ofte som dyslektiske, og man regner ifølge Snowling (2000) med at mellom 3-10 % har dysleksi. Når elever med spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi blir beskrevet, blir gjerne en avvikende fonologisk prosesseringsevne vektlagt (Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000). Dette innebærer en svakt utviklet sensitivitet overfor språkets fonologiske strukturer og en svakt utviklet evne til å manipulere og bearbeide fonologiske aspekter ved språket (Hagtvet 1996).

3.6 Fonologi

Fonemer er basisenheter i alle språk (Høien & Lundberg 2000). Fonologisk avkoding er å identifisere skrevne ord ved å oversette skrifttegn til fonemer og forbinde disse fonemene til talte ord (Bråten 1996). Dyslektiske barn kan ifølge Snowling (2000) se ut til å ha spesifikke vansker med fonologiske prosesseringer, mens andre språkssystemer kan være intakte. I kognitive termer er dysleksi et resultat av en fonologisk svikt, og denne feilen ligger i måten hjernen koder de språklige bestanddelene i ord på. Denne svikten fører til vansker med fonologiske prosesseringer, og disse kognitive dysfunksjoner er ofte knyttet til andre begrensninger som svakt verbalt korttidsminne, benevnelsesproblemer og dårlig repetisjonsevne (Snowling 2000). Longitudinelle undersøkelser viser korrelasjoner mellom fonemisk bevissthet ved 4 års alder og senere lese- og skriveferdigheter (Lundberg, Olofsson & Wall 1980, Muter et al. 2004). Goswami og Bryant (1990) forfekter betydningen av et stimulerende hjemmemiljø og en forebyggende innsats i skolen for utviklingen på dette området, og at denne stimuleringen kan predikere senere leseutvikling.

3.7 Definisjon av dysleksi

Dysleksi innebærer store vansker med å tilegne seg normal leseferdighet. Det som ifølge Høien og Lundberg (2000) har dominert definisjonsbruken har vært eksklusjonskriterier. Man får med andre ord informasjon om hva dysleksi ikke er. Diskrepansdefinisjoner har også vært populære (Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000), og legger til grunn at det skal være et klart avvik mellom leseferdighet og intelligensnivå. Diagnoser som bygger på kriterier om diskrepans mellom lese- og skrivenivå og evnenivå har blitt kritisert (Sletmo 1996, Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000). Å ha dysleksi blir gjennom disse kriteriene forbeholdt elever med normal eller høy IQ, og dette kan anses som urimelig i forhold til de med lavere evnenivå. The Orton Dyslexia Society Research Committee utarbeidet i 1994 følgende definisjon for dysleksi:

‘Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific, language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting phonological abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling’ (sitert i Snowling 2000, s. 24-25).

Denne definisjonen presiserer vanskene dyslektiske barn har med fonologiske prosesseringer, og legger samtidig vekt på ordavkodingsvansker (Snowling 2000). Den legger også vekt på rettskrivingsaspektet ved dysleksi, hvilket sammenfaller med hevd om at elever med lese- og skrivevansker ofte bestandig vil slite med rettskrivingen til tross for en solid framgang og utvikling av adekvate leseferdigheter (Hagtvet 1996, Frost 1999, 2003, Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000, Lyster 2001).

I likhet med The Orton Dyslexia Society Research Committees definisjon sitert på s. 30, har Høien og Lundberg (2000) definert dysleksi med en stor grad av inkluderende faktorer:

'Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ord-avkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området ofte vedvarer opp i voksen alder' (Høien & Lundberg 2000, s. 24).

Denne definisjonen understreker sammenhengen mellom dysleksi og språklige vansker, og fokuserer på vansker med ordavkoding og rettskriving grunnet en svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg 2000). De fleste forskere har tatt i bruk en operasjonalisert definisjon av dysfunksjonen ved å sette opp kriterier for graden av lesevansker og det intellektuelle nivået barnet må ha for å kunne anses for å ha dysleksi (Snowling 2000). Men selv om en kan snakke om dysleksi som en iboende vanske, så er det samtidig en viss optimisme knyttet til forebygging og avhjelping av lese- og skrivevansker.

3.8 Forebygging av lese- og skrivevansker

Hvis utgangspunktet er at elever ikke forstår at de kan dele opp et talt ord i segmenter, vil de heller ikke forstå at bokstaver kan bli til ord (Frost 1999). Det er på grunnlag av denne oppfatningen av språket at bokstaver etter hvert kan få sine funksjonelle dimensjoner i bevisstheten til barna. Allerede i barnehagen kan arbeidet med å forebygge lese- og skrivevansker begynne ved å arbeide regelmessig med rim og regler for å styrke evnen til å bli oppmerksom på språkets formside (Frost 1999).

Denne interessen for regler åpner for en fonemisk oppmerksomhet, og denne fonemiske bevisstheten har sterk sammenheng med lesing. Riming er lek med formsiden av språket. Når barnet oppdager at ord kan begynne med samme lyd, er det også formsiden det rettes mot. Barnet lærer på denne måte å flytte oppmerksomheten fra innholdet til formen og tilbake igjen (Ibid.). Når barnet skal gjennomføre en fonologisk prosessering eller stave er det igjen formsiden som er i fokus. Det avgjørende for begynnerleseren vil være å kunne flytte oppmerksomheten frem og tilbake mellom form- og innholdssiden som en pendel. Hvis oppmerksomheten til barnet i for stor grad er bundet til innholdssiden, kan tilgangen til leseteknikken bli vanskelig (Frost 1999). Tilsvarende kan det være vanskelig å få tilgang til innholdssiden hvis eleven er for opphengt i det lesetekniske (se kapittel 3.3 s. 20-21 om leseforståelse). Det ideelle vil være en balansegang mellom de to sidene, og å kunne skifte fleksibelt slik at innhold og form kan støtte hverandre gjensidig (Frost 1999). I følge Lyster (1998) har treningsstudier vist at fonologisk bevissthetstrening både før og under lese- og skriveopplæringen har en klar effekt på lese- og staveutviklingen. Denne oppøvingen av språklig bevissthet har effekt på barnas leseutvikling (Ibid.), og er et viktig fundament i den gode leseopplæringen skolen bør etterstrebe.

3.9 Jakten på lesevanskene

Deponio et al. (2000) hevder at avdekking og utredning av dysleksi er et lagarbeid. Det er med andre ord ikke utelukkende utredningsinstansenes ansvar å avdekke disse vanskene. Ettersom jeg har valgt å rette fokus på skolens arbeid overfor minoritetsspråklige elever med lese- og skrivevansker, ønsker jeg å legge vekt på utredningsarbeidet som kan gjøres på skolen. Dette innebærer at jeg ikke vil gjøre rede for tester som brukes i PPTs sakkyndige arbeid, da dette ikke er målet med min undersøkelse. Utdanningsdirektoratet (2007a) rapporterer gjennom resultatene fra PISA-undersøkelsene at norske elever leser dårligere enn hva det er grunn til å forvente, og at tidlig identifisering av elever som har vansker med lesing og skriving

er viktig for å kunne igangsette tidlig hjelp. Skolen bør derfor utvikle rutiner for å kartlegge elevenes lese- og skriveferdigheter. Klasseprøver er ifølge Frost (2003) et nødvendig redskap for å følge elevenes utvikling og tilrettelegge oppfølgende undervisning. Klasseprøver kan være et godt hjelpemiddel hvis eleven leser tilnærmet normalt. Overfor elever som er lesere i de svakeste kategoriene, er situasjonen noe annerledes (Frost 2003). I disse tilfellene bør man benytte individuelle prøver for en grundigere kartlegging. En av forskjellene mellom elever med lese- og skrivevansker og normallesende elever er at der normalleserne utvikler sikrere og hurtigere strategier for lesingen, går elever med problemer i stå. Deres strategier etableres langsomt, og de er avhengig av at noen støtter og korrigerer dem (Ibid.). Det er i dag gode kunnskaper om hva som kan synes å være risikofaktorer med hensyn til lese- og skrivevansker, og disse må læreren være på utkikk etter. Disse barna blir ifølge Lyster (1998) ofte betegnet som lite bevisste språkets struktur, generelt uoppmerksomme og lette å avlede. En systematisk kartlegging av lese- og skriveferdighetene av elevene vil kunne gi god innsikt i hva elevene mestrer og hvor langt de har kommet i utviklingsprosessen. Slike kartlegginger kan være en god måte å avdekke vansker på, samt til å følge elevens lese- og skriveutvikling.

3.10 Lese- og skrivevansker hos tospråklige elever

Dysleksi er ikke mindre representert hos minoritetsspråklige elever (Lesaux & Geva 2006), men ifølge Monsrud (2005) er en av årsakene til at spesielt minoritetsspråklige elever strever med skriftspråkinnlæringen at det ikke bestandig er samsvar mellom språklige forutsetninger og opplæringen som gis. Vansker med bruk av skriftspråk hos tospråklige kan ha sammenheng med flere forhold. Det kan skyldes svakheter i både generelle språkferdigheter, i fonologisk bevissthet på både første- og andrespråket, i kunnskap om det som skal leses og i erfaringer med skriftspråk (Egeberg 2007). God beherskelse av talespråklig ferdighet er viktig for at lesingen ikke skal reduseres til kun å omhandle tekniske ferdigheter. For å unngå dette må leseren ha et godt utbygd ordforråd slik at leseren kan hente ut meningen av ordene

som leses (Aukrust 2007, Bråten 2007b). For tospråklige elever må ordforrådet bunne i et begrepsrepertoar som er velutviklet både på morsmål og andrespråk. Uten dette skapes det ikke overføringer mellom de ulike språkene, og elevene risikerer å sitte igjen med et begrenset ordforråd som i tillegg kan være vanskelig å anvende i lesing (Aukrust 2007). Tospråklige elever som befinner seg i en andrespråkutvikling, kan gjennom en tilsynelatende mekanisk lesing på andrespråket trigge en varselstrekant i lærerens kjennskap om dyslektiske vansker. Å skille mellom hva som er en spesifikk lese- og skrivevanske og hva som dreie seg om en tospråklig utviklingsprosess som er pågående, er vanskelig (Deponio et al. 2000). For å kunne avgjøre dette må en ha tilgang til elevens totale språkkompetanse, man må med andre ord innhente informasjon om elevens språklige ferdigheter på både første- og andrespråket.

De fonologiske prosesseringsvanskene som kjennetegner dysleksi sammenfaller med Frederickson og Friths (1998) hevd om at distribusjonen av fonologiske ferdigheter hos tospråklige barn avspeiler den hos enspråklige. Ifølge Hutchinson, Whitely og Smith (2000) innebærer dette at målinger av fonologiske ferdigheter som opprinnelig er utviklet for enspråklige elever kan være til god bruk overfor tospråklige barn. Evnen til å reflektere over lydsekvenser, å kunne lytte ut stavelser og endinger av ord er betydningsfull i forhold til å predikere elevens senere leseutvikling (Lyster 1998, Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000). I et tospråklig perspektiv vil disse nevnte evnene på morsmålet være en prediktor for elevens leseutvikling på andrespråket (Geva 2000). Deponio, Landon og Reid (2000) hevder at ettersom dysleksi lett kan forveksles med et normalt utviklingsmønster i andrespråkstilegnelsen, har vurderingsprosessen og etableringen av støttestrategier en tendens til å ta veldig lang tid. Tidlig identifisering av spesifikke lese- og skrivevansker, og dermed tidlig hjelp, er av avgjørende betydning for elevens utvikling og senere leseresultater (Lyster 1998, 2001, Frost 1999, Cline 2000, Everatt, Adams & Smythe 2000, Fawcett & Lynch 2000). Diskrepanskriteriet har til tross for kritikk, fungert som en indikator for å gjenkjenne og identifisere dysleksi (Deponio et al. 2000, Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000). Diskrepanskriterier hos tospråklige elever utsettes for enda sterkere kritikk. Denne kritikken er spesielt sterk når eleven befinner seg på et tidlig stadium

av andrespråkstilegnelsen, ettersom det tar mellom fem og sju år å skulle tilegne seg verbalferdigheter på samme nivå som enspråklige elever (Cummins 1984, Hutchinson, Whitely & Smith 2000). Derfor blir det viktig å vurdere hvorvidt eleven viser dyslektiske tegn på morsmålet (Deponio et al. 2000). Hvis skolene ikke har de nødvendige forutsetningene til å gjøre dette, kan man i følge Deponio et al. (ibid) ta utgangspunkt i de nonverbale indikatorer på dysleksi. Dette er indikatorer som også er gjeldende for enspråklige dyslektikere – minnespenn, prosesseringshurtighet og non-ordsynteseringer. Lesing av nonord er en god måte å måle barnets tekniske lesefungering. Ettersom ordene ikke har en direkte mening, vil korrekt gjengivelse av ordene være avhengig av at man avkoder lyd for lyd – en fonologisk strategi (Høien & Lundberg 2000).

3.11 Semantiske strategiers betydning for minoritetsspråklige elevers lesing

Mange lærere hevder det er lesing for forståelsens del som er andrespråksleserens hovedutfordring (Cline 2000). Frederickson og Frith (1998) gjennomførte en undersøkelse hvor de sammenliknet 50 tospråklige og 50 enspråklige barn. Begge gruppene var i alderen 10-12 år. Disse to gruppene ble testet i fonologisk bevissthet, og undersøkelsen viste at den tospråklige gruppen var raskest i ordgjenkalling av enkeltord. I leseforståelse og lesenøyaktighet derimot, som kan fungere som en indikator på språklige vansker utover avkoding, var den tospråklige gruppen dårligere enn den enspråklige. Frederickson og Frith (Ibid.) sammenliknet dernest den samme tospråklige gruppen med 50 elever som har dysleksi og en gjennomsnittsalder to år under den tospråklige testgruppen. Også her var de tospråklige barna bedre til å gjenkalle enkeltord. Men til tross for aldersforskjell skåret de tospråklige barna dårligere enn de yngre dyslektiske enspråklige barna i leseforståelse. Årsaken til dette er at de enspråklige dyslektiske barna hadde bedre kompetanse i å ta i bruk semantiske strategier som en kompensasjon for avkodingsvanskene. Frederickson og

Frith (1998) konkluderte dette med at de tospråklige barna ikke klarte å ta i bruk semantisk og syntaktisk kunnskap grunnet en ufullstendig andrespråkstilegnelse.

3.11.1 Mattheus-effekten

Forskning viser at dyslektiske barn progressivt faller lenger og lenger fra sine jevnaldrende (Fawcett & Lynch 2000). Lesing og skriving har sine utgangspunkt i språk, og lesing er følgelig primært en språklig prosess (Lyster 2001, Frost 2003). Et aspekt ved elever som faller fra sine jevnaldrende er språkvansker. Ettersom lesing er en nøkkelferdighet for å utvikle og utbygge ordforråd, avanserte grammatikk- og talekunnskap, vil barn som leser lite ofte falle bak sine jevnaldrende i språkutviklingen (Catts & Kamhi 2005). En av årsakene til dette kan være negative sirkler hvor vanskelighetene med å møte skriftlig tekst fører til at barnet har begrenset adgang til tekst, som igjen fører til en svekket motivasjon og selvtillit til leseaktiviteter. Disse faktorene er også kjent som Mattheus-effekten hvor den som har lite skal få enda mindre, og i lesing blir den som har lesevansker i forhold til andre enda dårligere til å lese (Frost 1999, 2003, Fawcett & Lynch 2000, Catts & Kamhi 2005). For tospråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker blir denne situasjonen enda mer kompleks, spesielt hvis de befinner seg på et tidlig nivå i andrespråkstilegnelsen. De oppnår en slags dobbelt dysleksi – fonologiske prosesseringsvansker uten semantiske og syntaktiske støttestrategier.

4. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg forskningsmetoden i undersøkelsen. Vitenskapelig metode omfatter den planmessige framgangsmåten som skal benyttes til å gjennomføre et forskningsarbeid, og skal ta utgangspunkt i problemstillingen. Jeg vil redegjøre for hvorfor jeg har valgt casestudie og valg av forskningstilnærminger innenfor casestudiet. Jeg vil da se nærmere på dokumentanalyse, det kvalitative forskningsintervju, samt refleksjoner rundt sentrale elementer i forskningsprosessen. Videre vil jeg diskutere utvalget, gjennomføringen, validitet og reliabilitet, før jeg reflekterer over etiske betraktninger.

4.1 Forskningsstrategi

En metode er en fremgangsmåte som har redskaper til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Befring (2002) hevder at forskning er et faglig kvalitetsarbeid for å etterprøve og fornye kunnskap. Forskning har videre til hensikt og hovedmål å være kunnskapsutviklende og erkjennelsesskapende, samtidig som forskning er et faglig potensial for nye perspektiv (Ibid.). Forskningsmetoden består av framgangsmåter og strategier for å hente inn, bygge opp og analysere et datamateriale (Holter & Kalleberg 2002). For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte casestudie med kvalitativt intervju og dokumentanalyse som tilnærminingsmetoder. Casestudiet kjennetegnes ved at det studerer fenomener slik de opptrer i praksis (Gall, Gall & Borg 2003, Yin 2003, Skogen 2006), og er en empirisk undersøkelse som belyser et samtidig fenomen innenfor det virkelige livs rammer (Yin 2003, Kruuse 2007). Oppgavens problemstilling er valgt ut fra et ønske om å se hvordan skolen kan arbeide for å avhjelpe lese- og skrivevansker hos minoritetsspråklige elever. Jeg ønsket å gå i dybden på hvordan en skole med en høy andel minoritetsspråklige elever arbeider, og problemstillingen har vært styrende for at jeg har valgt casestudie som metode. Ettersom målet i min undersøkelse ikke er selve diagnostiseringen av dysleksi – hvor det ville vært aktuelt å foreta en kvalitativ intervjuundersøkelse av for

eksempel PPTs arbeid – er mitt analysegrunnlag Fjell skole og skolens arbeid i forhold til dette problemfeltet. Caseforskning setter sin lit på flere kilder til data (Yin 2003), og en kan velge blant tilgjengelige informasjonskilder som dokumenter, intervjuer, observasjoner og tester. Dette gir mulighet for metodetriangleringer. Denne åpenheten for informasjon passer min undersøkelse ettersom jeg i tillegg til intervju av lærere, har fått tilgang til fire elever sine mapper, samt deres resultater fra leseprøver avgitt fra 2.-5. trinn.

Oppgavens problemstilling har på denne måten vært styrende i forhold til å velge en kvalitativ tilnærming innenfor casestudien. Å bruke intervju som tilnærming gjør at jeg kan innhente beskrivelser fra informantenes opplevelsesverden (Kvale 2002, Dalen 2004), for så å fortolke betydningen av de beskrevne fenomener og dermed forstå det (Kruuse 2007). Å ha en kvalitativ tilnærming innenfor et casestudium vil i min undersøkelse tillate meg å kunne foreta en deskriptiv tilnærming i det kvalitative datamaterialet. Med dette leder oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming både mot fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsteknikk (Dalen 2004).

Jeg vil intervjuere lærere som har vært involvert i disse elevene, samt rektor på skolen. De fire elevene skal sammen med mine informanter gi opplysninger om hvordan Fjell skoles praksis er i forhold til min problemstilling. Dette innebærer at alle disse datainnsamlingsmetodene skal inn i samme ”analysekvern” ved at disse ulike tilnærmingene til Fjell skoles praksis, skal analyseres opp mot en enhet – skolen. Med dette blir designet på min undersøkelse embedded singlecasedesign (Yin 2003). Dette innebærer at min innfallsvinkel til Fjell skole er helhetlig. Ettersom det er skolen som er mitt fokus, blir designet single – altså bare én case. Derimot er mine analyseenheter i undersøkelsen sammensatt ved at jeg har flere lærere og fire elever, og blir dermed embedded.

Yin (2003) hevder at det mest valide i forhold til casestudier ville være å gjennomføre multiple casestudier – det vil si at jeg i dette tilfelle ville foretatt samme undersøkelse på en annen skole. Grunnet begrensninger i forhold til tid og ressurser, blir jeg her nødt til å avgrense til singlecase. Yin (2003) understreker at casestudier

ikke må sammenblandes med og oppfattes som en ren kvalitativ metode, men at man innenfor caseforskning kan ha en multippel metodetilnærming, slik denne undersøkelsen har med intervju og dokumentanalyse. Når det er sagt vil den kvalitative tilnærmingen i casestudien kunne gjenkjennes ved at jeg studerer mennesker og deres erfaringer, tanker og følelser samt sosiale fenomener (Strauss & Corbin 1998).

4.2 Tilnærming til feltet

Forskere sonderer ofte terrenget ut fra hvor informantene finnes, hvem de er og hva de kan bidra med (Dalen 2004). Da tema og problemstilling i undersøkelsen var fastsatt, gjaldt det for meg å finne en skole som ville la meg gjennomføre studien. Ethvert felt har portvakter som kan fungere som nøkkelpersoner i forhold til å få adgang til informanter (Yin 2003, Dalen 2004), og i mitt tilfelle en skole. Ved undersøkelsens begynnelse foretok jeg en ringerunde til skoler på østlandsområdet jeg visste hadde en stor andel minoritetsspråklige elever. Jeg fortalte om mitt forskningsprosjekt, hvorpå jeg spurte om skolene hadde minoritetsspråklige elever med dysleksi. Samtlige skoler svarte nei på henvendelsen, de hadde ikke minoritetsspråklige elever med disse vanskene. Til slutt ringte jeg Nasjonalt Senter for Flerkulturell Opplæring (NAFO), og etter denne samtalen begynte snøballen å rulle. De tipset meg om Fjell skole i Drammen. Her kom jeg i kontakt med den spesialpedagogiske lederen og fra første tellerskritt har skolen vært positiv og tatt meg imot med åpne armer.

4.2.1 Utvalgsriterier og informanter

Mitt valg av skole er ikke tilfeldig. Det er ikke et tilfeldig utvalg av populasjonen, og resultatene kan derfor ikke generaliseres statistisk. Jeg ønsket å finne en skole som jeg hadde en antakelse om kunne være mønstergyldig. Mitt mål med undersøkelsen har heller ikke vært å generalisere til populasjonen, hvilket man med min metodiske tilnærming ikke kan gjøre, men teoretisk generalisering (Yin 2003, Skogen 2006,

Kruuse 2007). Ved prosjektets start ytret jeg overfor skolen et ønske om å foreta en ren kvalitativ intervjuundersøkelse av lærere på Fjell for å studere hvordan disse arbeider for å avdekke disse vanskene. Det var i møte med rektor og spesialpedagogisk leder at kursen fikk en ny vending. Rektor foreslo at jeg kunne se på leseprøver avgitt på skolen, om jeg kunne finne noe der. Sammen med spesialpedagogen kom jeg fram til at en av klassene på femte trinn ville være aktuell. Denne klassen har avlagt prøver siden andre trinn, og den består av stort sett samme elevgruppen. I tillegg har den – bortsett fra en utskiftning på fjerde trinn – hatt et stabilt tolærersystem.

Jeg fikk presentert resultater på leseprøver denne klassen har avgitt i det tidligere nevnte tidsspenn, på norsk og på morsmål. Jeg var ute etter elever som skåret under kritisk grense både på norsk og morsmål, og hadde ingen annen informasjon om disse elevene på forhånd. Jeg måtte dermed sette opp mer spesifikke utvalgsriterier som kunne føre til en utskillellesprosess. De nærmere bestemte kriteriene for mitt utvalg av elever som skulle baseres på disse leseprøvene ble dermed:

- Elever som har et annet morsmål enn norsk
- Elever som skårer under kritisk grense på både norsk og morsmål
- Elever som har en positiv utvikling – elevene målt opp mot seg selv

Utdypningen med at elevens utvikling skulle være positivt vurdert opp mot seg selv var foretatt på en antakelse om at elever med lese- og skrivevansker står i fare for å skåre under gjennomsnitt sammenliknet normallesende elever. Selv om elevene fortsetter å ligge under kritisk grense kan de fremdeles ha en utvikling, og steget opp til kritisk grense kan minske selv om skårene isolert sett er negative. Jeg samlet klassens skårer i en tabell, og merket meg med en gang tre elever som fylte de oppsatte kriteriene. Etter å ha sett på resultater fra leseprøvene, la jeg fram spesialpedagogen hvilke fire elever jeg var interessert i å ta utgangspunkt i. Spesialpedagogen for kunne fortelle at to av elevene jeg hadde pekt ut hadde dysleksi, den tredje var de usikre på og den fjerde var de rett og slett veldig

nysgjerrige på ettersom eleven hadde, som jeg også merket meg, en spesiell leseutvikling. Jeg måtte supplere under forløpet, da det viste seg at en lærer som hadde et års permisjon fra skolen satt på veldig mye informasjon om skolens praksis. Denne tidligere spesialpedagogiske lederen har vært ansvarlig for utarbeidingen av skolens leseplan, samt hatt hovedansvaret for norsk som andrespråk. Uvalget mitt består dermed av fire elever, tre lærere, to spesialpedagoger og rektor. For å sikre elevenes anonymitet har jeg valgt å ikke gi dem fiktive navn som kan avsløre kjønn og jeg har valgt å ikke oppgi elevenes morsmål. De omtales som elev 1, 2, 3 og 4, og i hankjønn.

4.3 Dokumentanalyse

Beskrivelsen og utviklingen til de fire elevene skal eksemplifisere skolens virksomhet i forbindelse med Fjell skoles arbeid for å avhjelpe minoritetsspråklige elever med dysleksi. Elevene skal ikke sammenliknes med hverandre, derimot skal de fungere som informanter i den forstand at jeg får tilgang til deres mapper oppbevart på skolen. Her vil jeg finne ut hvilke tiltak og vurderinger som er gjort, se på rapporter og sakkyndige vurderinger. I tillegg til disse mappene har jeg elevenes resultater på leseprøver avgitt fra andre til femte trinn. Jeg har derfor valgt å dele dokumentanalysen i to kategorier:

- Rapporter
- Resultater fra leseprøver

Rapportene innebærer vedtak, sakkyndige vurderinger, rapporter fra lesekurs. Skolen bruker Lesesenteret i Stavanger sine leseprøver. Disse prøvene benytter skolen for å følge elevenes leseutvikling, både på elevenes første- og andrespråk. Skolen arkiverer av plasshensyn kun selve resultatene på prøven. Dette har vært en begrensning i mitt datamateriale ettersom jeg dermed ikke kunne analysere hver enkelt elevs leseprøve gjennom disse årene. Jeg hadde kun anledning til å se hvordan elevene beveger seg i forhold til den kritiske grensen som er avsatt som et risikonivå i leseferdigheter.

Dokumentene har stort spenn og elevenes mapper varierer i innhold. Ved dokumentanalyse må man vurdere dokumentenes autensitet, kredibilitet, representativitet og betydning (Scott 2006). Mappene kan ikke misforstås i den grad at de er kopiert en rekke ganger som vil kunne avgi skrivefeil og kluss i tekstene. De opptrer i en sjanger jeg er kjent med ved at det dreier seg om sakkyndige vurderinger og rapporter. Dette medfører en sikring i forhold til forvridninger, og representativitet ved at mappene kan anses for å være typiske innenfor skolen. En felle ved dokumentanalyser er å anse dokumentene for en sannhetskilde og sannhetsdiskurs (Mik-Meyer 2005). Dokumentene må derfor analyseres kontekstuellt, og kan ikke løsrives fra den sosiale konteksten. Begrensningen i denne undersøkelsens dokumentanalyse ligger i at som forsker har jeg ingen kontroll over denne delen av den empiriske datainnsamlingen (Scott 2006). Jeg har ingen kontroll over datamaterialet. Jeg kan ikke styre mappenes omfang eller innhold, og disse dokumentene er ikke laget med det formål å skulle besvare forskningsspørsmål. Jeg benytter dokumentene som et innspill for å nærme meg skolens praksis, og ikke som en dekontekstualisert avspeiling av virkeligheten (Dahler-Larsen 2005). Det er med grunnlag i disse dokumentene og leseprøvene jeg har laget min intervjuguide. Informasjonen i denne analysen vil være både utfyllende og validitetsbekreftende i forhold til det empiriske materialet fra intervjuene.

4.4 Det kvalitative forskningsintervju

I et kvalitativt forskningsintervju kan forskeren velge å ta utgangspunkt i åpne eller mer strukturerte intervjuer. Jeg har i min undersøkelse gjennomført semistrukturerte intervjuer for å belyse min problemstilling. Det semistrukturerte intervjuet er delvis strukturert og man har på forhånd forberedt en rekke spørsmål man vil stille, slik at samtalen er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen 2004). I mitt arbeid med intervjuguiden la jeg ned noen avgjørende premisser for hva samtalen skulle dreie seg om. Jeg hadde forhåndskunnskap om minoritetsspråklige elever og spesifikke lese- og skrivevansker i tillegg til at jeg leste

meg opp på relevant litteratur. I samfunnsdebatten hersker det forvirring om begrepsbruk i forhold til flerkulturelle perspektiver og jeg ønsker derfor i forkant å avklare begreper med hver informant slik at jeg i min analyse ikke misforstår og feiltolker (se kapittel 4.6.1 s. 42 om begrepsvaliditet). Jeg har delt intervjuguiden min i to, en generell del om skolen og en del som omhandler de fire elevene. Ettersom jeg også valgte å intervju rektor og den tidligere spesialpedagogiske lederen, besluttet jeg å lage egen intervjuguide til disse. Intervjuguidene (se vedlegg 4 og 5) er laget så like som mulig, men kategoriene til rektor og tidligere spesialpedagogisk leder dreier seg i større grad om ledelsens ansvar. Intervjuguiden jeg laget til lærerne omhandler i større grad praksis i forhold til ledelsens retningslinjer, samt de fire elevene. Intervjuguidens semistrukturerte form bidro til en god og stø fokus som var relevant for problemstillingen, og ettersom intervjuguiden er forholdsvis omfattende fikk jeg et godt og fylldig empirisk materiale.

4.4.1 Prøveintervju

I en kvalitativ intervjuundersøkelse må det alltid foretas et prøveintervju (Kvale 2002, Dalen 2004, Kruuse 2007). Dette både for å teste intervjuguiden og for å prøve meg selv i rollen som intervjuer. Det er med stor ydmykhet jeg vurderer egen rolle i forhold til forskningsintervjuet, og særlig innenfor casestudiet. Gall, Gall og Borg (2003) drøfter hvordan den uerfarne forskeren vil støte på en rekke problemer innenfor caseforskning, og mitt tilfelle gjelder dette både min rolle i caseforskning og min rolle i det kvalitative forskningsintervju. Intervjupersonen jeg foretok prøveintervjuet på var en person jeg kjenner godt og som har jobbet som lærer. Av henne fikk jeg konstruktiv tilbakemelding på hvordan jeg formulerte meg, og hva som kunne forbedres. Jeg fikk blant annet tilbakemelding på at noen av mine formuleringer var for lange, og disse ble i etterkant kortet ned. Videre oppdaget jeg da vi drøftet gjennomføringen, at rekkefølgen burde endres slik at intervjuet fikk en naturlig oppbygging (traktprinsippet). Rent teknisk var prøveintervjuet en nyttig prosess ettersom jeg fikk erfart dette. Jeg fikk en bekreftelse på at det tekniske hjelpemiddelet fungerte veldig bra, både håndteringen av diktafonen og at

lydopptaket var av meget høy kvalitet. Denne sikkerhetstesten førte til at jeg i mine senere intervju kunne fokusere på dialogen med mine informanter og samtalens utvikling.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Alle mine intervjuer ble gjennomført på Fjell skole. Dette medførte at rekkefølgen i mine intervjuer ble noe tilfeldig ettersom skolehverdagen er hektisk og jeg måtte ta den tiden jeg ble tildelt. Intervjuene var forholdsvis lange, og varte fra halvannen til to og en halv time. Dette har vært en stor jobb transkripsjonsmessig, og hadde et stort tekstlig omfang. Jeg har vurdert i ettertid hvorvidt jeg burde ha konsentrert alle spørsmålene om de fire elevene. Vurderingen er tosidig i den forstand at jeg i forhold til tekstlig omfang kunne hatt mer presise spørsmål og bakt den generelle delen inn i spørsmålene omkring de fire elevene. På den andre siden har denne todelingen ført til at jeg har fått tykke beskrivelser i intervjuene, samtidig som jeg har fått svar på mye av den generelle praksisen på skolen som er av stor betydning for de fire elevene. Samlet sett ble alle intervjuene gjennomført etter planen, og de ble med god kvalitet tatt opp med en digital diktafon. Jeg foretok notater av mine første inntrykk og tanker etter hvert intervju. Disse notatene har jeg fått god bruk for i ettertid.

4.4.3 Egen rolle i intervjuene

Forskningsintervju er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse (Kvale 2002). Denne interaksjonen er verken anonym eller nøytral som når en person svarer på spørsmålene i et spørreskjema (Ibid.). Derfor blir det av betydning at jeg som intervjuer og forskningsperson oppretter en kontakt mellom meg og mine informanter. Balansegangen mellom kontaktetablering i en positiv atmosfære og kunnskapsinnhenting har i intervjuene vært god og lite problematisk. Som forsker har jeg et relasjonelt ansvar overfor mine informanter, hvilket innebærer at jeg selv står ansvarlig for at interaksjonen mellom meg og mine informanter er positiv. Jeg har gjennom studiene ved mastergradsprogrammet ved

universitet i Oslo fått god opplæring og trening i rådgivning og kommunikasjon, noe som har gjort at jeg har vært trygg på egne kommunikasjonsferdigheter.

4.4.4 Transkribering av intervjuene

Jeg har forsøkt å transkribere alle intervjuene så nøyaktig som mulig. Denne transkriberingsprosessen har vært svært lærerik, og har ført til at jeg har reflektert mye over informantenes uttalelser og formuleringer. Transkripsjon er ifølge Kvale (2002) ingen ren teknisk aktivitet, men også en forskningsprosess der man beveger seg mellom muntlige og skriftlige sammenhenger. Transkriberingen har ført til at jeg har fått stoffet under huden, samtidig som jeg opplever å ha blitt godt kjent med mine informanter gjennom de mange timer med skriving og lytting parallelt. Jeg har i etterkant av transkriberingen lyttet gjennom intervjuene og kontrollert at transkripsjonen er så nøyaktig som mulig.

4.5 Analyse av datamateriale

Dataanalyse består av å studere, kategorisere, kode og fortolke datamaterialet for å besvare undersøkelsens problemstilling. I casestudier kan denne prosessen være vanskelig da det ikke foreligger definerte retningslinjer og teknikker for dette (Yin 2003). Man bør derfor ha en generell strategi hvor forskeren hele tiden har det klart for seg og prioriterer å tenke på hva det er man analyserer og hvorfor. Denne bevisstheten omkring egen forskningsprosess har jeg forsøkt å imøtekomme ved at jeg tidlig i undersøkelsen har forsøkt å fokusere på hvilke funn som kan besvare min problemstilling. Systematikken i bearbeiding og framstilling av data har vært at jeg gjennomgående har lett etter teoretiske kategorier basert på mine forskningsspørsmål.

4.5.1 Bearbeiding og framstilling av data

Et viktig aspekt i analyseprosessen er koding av det innsamlede datamaterialet. Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer, og representerer ulike

fortolkningsnivåer (Dalen 2004). Jeg har valgt å kode både dokumentene og intervjuene ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Dette fordi datamaterialet mitt er for stort til å håndtere manuelt ved at jeg med embedded singlecase har flere analysetilnærminger som til slutt skal tolkes og sammenfattes inn i Fjell skoles praksis som singelcase. Jeg har hatt en tematisk tilnærming i kodingsprosessen. De fire elevene utgjorde hver sine kategorier, og videre delte jeg inn i hovedkategorier som skolen, dysleksi, morsmålsopplæring, lese- og skriveopplæring og leseplan. Dette fungerte som en råkoding, hvorpå jeg senere delte disse hovedkategoriene inn i underkategorier.

Denne kodingsprosessen har vært svært lærerik, og jeg måtte stadig forkaste kategorier og rydde opp i underkategorier underveis. Bruken av NVivo lettet denne prosessen i tillegg til at den økte oversikten jeg hadde over datamaterialet. For å sikre kvaliteten i analysen legger Yin (2003) fire kriterier til grunn. Dette har jeg forsøkt å etterkomme ved å være så eksplisitt som mulig i min tilnærming av datamaterialet, og ved at jeg har forsøkt å finne det mest relevante datamaterialet. Yin (2003) hevder forskeren må ta for seg alle rivaliserende tolkninger. Hvis det forekommer en alternativ forklaring for en eller flere av funnene, bør jeg gjøre dette funnet til en rivaliserende forklaring. Analysen må i tillegg ta for seg og vise til det mest signifikante aspektet ved undersøkelsen, samt at forskeren må nyttiggjøre egen ekspertkunnskap (Ibid.). Forskeren bør demonstrere egen bevissthet om aktuell tolkning og diskurs om undersøkelsens emne.

Hovedkategoriene har vært grunnlag for min forståelse og min tolkning. Ettersom disse kategoriene ble satt opp av min teoretiske bakgrunnskunnskap om emnet, har også denne forforståelsen for tema spilt inn i min analyse. Min vitenskapelige forankring ligger i hermeneutikk og fenomenologi. Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har hatt stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkning (Dalen 2004). Utgangspunktet for den moderne fenomenologiske tradisjonen er at man søker å oppnå en forståelse gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfattelse av verden på. Hermeneutikk betyr læren om tolkning og dreier seg om

forståelse og fortolkning. Det sentrale er ifølge Dalen (2004) å få tak i et dypere meningsinnhold enn det som først oppfattes. Med dette må mine analyseenheter settes inn i en helhet. Jeg kan ikke tolke et budskap isolert, samtidig som jeg ikke kan tolke helheten uten å ta høyde for de enkelte budskapene. I hermeneutikken henger helheten og delene uløselig sammen og utgjør det som kalles den hermeneutiske sirkel (ibid). Dette samspillet vil i min undersøkelse dreie seg om et samspill mellom meg som forsker og mitt datamateriale.

4.5.2 Fremstilling av funnene

Når datamaterialet er analysert, skal funnene fremstilles. Det finnes ulike fremstillingsmodeller for presentasjon av funnene. Denne fremstillingen vil også være knyttet opp mot problemstillingen. Ifølge Dalen (2004) handler det om å fremstille gode tilstandsbilder og forståelsesmodeller, uavhengig hvilken modell forskeren har valgt. Jeg har ikke foretatt en opptelling av antall uttalelser i forhold til de ulike funnene, men jeg tilstreber å framstille funnene så rikt og sannferdig som mulig. Jeg har valgt å framstille dataene gjennom teoretiske kategorier basert på mine forskningsspørsmål. Dette har jeg valgt å gjøre for å forsøke å være så systematisk som mulig gjennom hele forskningsprosessen.

4.6 Vurdering av validitet og reliabilitet

Validitet kommer av det senmiddelalderlige ordet validitas, og betyr sannhet, troverdighet, gyldighet og styrke (Kruuse 2007). I vitenskapelig sammenheng er validitet et begrep som er forbundet med troverdighet og gyldighet, og ifølge Kvale (2002) bør dette alltid ses i lys av formålet med forskning. Validitet dreier seg i vid forstand om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke (Ibid.). Som rammeverk i min undersøkelse har jeg lagt til grunn deskriptiv validitet (Maxwell 1992). Dette handler om å skape et godt dokumentert rammeverk for hvordan jeg samler inn data, og hvordan dette tilrettelegges for tolkning og analyse. I min undersøkelse hvor verken statistisk generaliserbarhet er et mål eller en mulighet,

ser jeg bort ifra indre og ytre validitet. Jeg velger å dele inn vurderingen av validitet i tre kategorier; begrepsvaliditet, tykke beskrivelser og metodetriangulering. Innenfor disse tre kategoriene legger jeg Maxwells validitetstypologi (1992) og Yins (2003) validitetskriterier til grunn.

4.6.1 Begrepsvaliditet

Yin (2003) omtaler begrepsvaliditet som "construct validity". Dette omhandler i hvilken grad måleredskapet som er brukt i en casestudie korrekt operasjonaliserer begrepene som brukes. Jeg har i min undersøkelse forsøkt å være så eksplisitt som mulig overfor mine informanter i forhold til begrepsbruk. Dette for å sikre at jeg i tolkningsprosessen forstår mine informanter riktig, også informantenes begrepsbruk. En trussel mot begrepsvaliditet ville være at jeg har en utilstrekkelig eksplisittethet omkring begrepene (Shadish, Cook & Campbell 2002). I et forsøk på å imøtekomme denne trusselen har jeg laget en tabell i min intervjuguide hvor jeg i begynnelsen av hvert intervju har gått gjennom hva jeg har ansett for viktige teoretiske begreper, for å sikre hva informantene forstår med de ulike begrepene (se vedlegg 4 og 5).

Maxwell (1992) omtaler begrepsvaliditet gjennom sin kategori for teoretisk validitet. Dette dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender gir en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter (Dalen 2004). Dette har blitt påvirket av min teoretiske forankring, og teoretisk sensitivitet blir et relevant begrep da dette har med å gjøre hvordan jeg rent teoretisk har peilet meg inn mot det empiriske materialet. Teoretisk validitet handler her om å finne teorier som på best mulig måte gjør funnene forståelige. Problemstillingen har gjennom min datainnsamling og analyse fungert som en god rettesnor, da jeg har vært ute etter helt spesifikke tema, de eksplisitte begrepene min problemstilling og forskningsspørsmål inneholder.

4.6.2 Thick descriptions

Thick descriptions, tykke beskrivelser, er dype, ugjennomtrengelige, detaljerte beskrivelser av erfaringer og opplevelser (Denzin 1989). Disse beskrivelsene forsøker å berge de erfaringer og meninger som har oppstått i feltet. Ifølge Denzin (Ibid.) har tykke beskrivelser bestemte kjennetegn. De gir handlinger kontekst, de sier noe om intensjoner og meninger som fører til disse handlingene, følger opp sporene til denne handlingsutviklingen og disse ovenfor nevnte handlingene samles sammen i en tekst som siden kan fortolkes. I motsatt fall beskriver Denzin (Ibid.) tynne beskrivelser. Dette er beskrivelser som kun statuerer fakta – uavhengig kontekst, omgivelser og intensjoner som kan virke styrende for praksis. Tykke beskrivelser bidrar til å sikre validitet ved at de inneholder så rike beskrivelser at man blir i stand til å produsere redegjørelser som er solide, adekvate og som både kan bekreftes og underbygges (Denzin 1989). De tykke beskrivelsene vil kunne gi anledning til at man som leser kan innta en revisortilnærming siden replikasjoner er umulig (Yin 2003, Skogen 2006,).

Jeg har forsøkt å ivareta tykke beskrivelser gjennom et semistrukturert intervju med stor plass til at informantene kunne prege intervjuet, og ved å ta utgangspunkt i informantenes egne uttalelser. Det er disse uttalelsene som utgjør hovedtyngden av materialet som danner grunnlaget for analyse og tolkning (Dalen 2004). Derfor er det viktig at dette stoffet blir så fyldig og relevant som mulig. Arbeidet med intervjuguiden har vært en måte å imøtekomme denne kvalitetssikringen, da jeg ønsket å formulere spørsmål som ville gi informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser.

4.6.3 Triangulering

Casestudier egner seg godt for bruk av multiple informasjoner (Gall, Gall & Borg 2003, Yin 2003, Skogen 2006). En kan velge blant alle tilgjengelige informasjonskilder, og disse multiple informasjonskildene gir anledning for trianguleringer. I min undersøkelse har denne trianguleringen bestått av at jeg har hatt

både dokumentanalyse og intervju. Mathison (1988) hevder triangulering er en meget typisk strategi for å forbedre validiteten av forskningen, og at denne trianguleringen kan føre til en eliminering av skjevheter (bias). Det forekommer også datatriangulering ved at jeg har flere individer på to nivåer i skolen (rektor og lærere) som mine informanter og kilder for data (Denzin 1989). Jeg har fire elever som jeg følger, og flere lærere som har blitt intervjuet om disse fra sine ulike erfaringsgrunnlag. Selv om man har metodologisk triangulering hevder Denzin (Ibid.) at dette vanligvis har liten verdi ettersom det ofte vil være den ene metoden som stor grad dominerer. I min undersøkelse er det intervjumaterialet som dominerer analysen, men dokumentene har fungert både som et utgangspunkt for å lage intervjuguide og som en form for faktasjekk opp mot intervjuene.

4.6.4 Generalisering

Generalisering er Maxwells (1992) tredje og Yins (2003) fjerde kategori. Her ser en på validitet ut ifra i hvilken grad en kan overføre sine forskningsresultater til generelle forhold. I min undersøkelse hvor jeg har en case – en skole, vil det være umulig å generalisere mine funn. Jeg har verken en stor nok størrelse i utvalget, eller et tilfeldig utvalg av skole. Slike krav kan ikke overføres til denne undersøkelsen, og man kan derfor ikke bruke casestudie til å si noe om normalfordelingen om et gitt fenomen i en befolkningsgruppe (Kruuse 2007). Casestudier forutsetter en generalisering via teori som ofte kalles analytisk generalisering (Skogen 2006). Dette vil i praksis si at man på grunnlag av en eller flere casestudier etablerer en teoretisk forklaring som kan etterprøves ved hjelp av flere casestudier, eller med hjelp av en empirisk studie.

4.6.5 Reliabilitet

Denne endelige testen innebærer at en objektiv forsker senere skal kunne gjennomføre de samme prosedyrene som beskrevet av en tidligere forsker og ved å gjennomføre undersøkelsen på samme måte, komme fram til de samme resultatene

(Yin 2003). Dette innebærer at en tilsvarende studie skal kunne gjennomføres på Fjell skole, for så å komme fram til de samme resultatene som jeg i min undersøkelse. Dette sier noe om påliteligheten til undersøkelsen, og målene er å minimere mulighetene for feil og skjevheter i undersøkelsen. For å etterstrebe dette har jeg forsøkt å være så eksplisitt som mulig i min dokumentasjon av prosedyrer og gjennomføring. Jeg har forsøkt å gjøre så mange trinn i prosessen så operasjonaliserbare som mulig ved å gjennomføre undersøkelsen - slik Yin (2003) beskriver – at det hele tiden er noen som titter deg over skulderen og observerer hva du gjør. Videre hevder Yin (Ibid.) at for å styrke reliabiliteten bør man i casestudier benytte caseprotokoller. Dette har jeg gjort, og denne protokollen har fungert både som en syvende sans og som en prosjektdagbok. Denne inneholder problemstilling slik at jeg alltid har hatt denne klart for meg, datainnsamlingsmetoder, timeplan og avtalte tider for gjennomføringer av intervjuer, logg, memos og planer for teori som skal leses. Denne protokollen har guidet meg gjennom arbeidet med undersøkelsen – fra brainstorming på høsten med medstudenter ved prosjektets unnfangelse til rapportskriving helt ved slutten av det.

4.7 Etiske betraktninger

Samfunnet stiller store krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen 2004). Det stilles krav til forskeren om redelighet, at man er upartisk og at man er åpen for egne feilvurderinger (NESH 2006). Disse forskningsetiske normene er forankret i allmennmoraliske normer i samfunnet (ibid), og er gjeldene for all vitenskapelig forskning. En vesentlig norm knyttet til forskningsetikk er ifølge Befring (2002) at forskningen skal være åpen for innsyn, den skal være av høy kvalitet i forhold til faglig standard ved å være metodisk troverdig, samt at den er etisk vederheftig. At forskningen har en etisk troverdighet innebærer at forskningen er til å stole på (Ibid.), at forskeren er pålitelig i den forstand at han/hun ikke befinner seg i en interessekonflikt men framstår som objektiv i sin forskningsrapport.

4.7.1 Krav til samtykke

Personopplysningsloven ble innført i 2001 (Dalen 2004), og innebærer at enhver forsker skal sende meldeskjema til Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD), som videre skal vurdere hvorvidt undersøkelsen kan tiltre eller ikke. Ettersom jeg i min undersøkelse har flere tilnærminger, har jeg måttet innhente ulike former til samtykke, og da med særlig vekt på tillatelse for å få innsyn i konfidensielle dokumenter. Dette samtykket skal være informert og fritt (NESH 2006). Jeg har dermed måttet formulere informasjonsbrev som er forståelig for informantene slik at samtykket de gir er velinformert nok til at de kan gi et veloverveid samtykke. De fire elevene er alle under 18 år, og dette samtykkebrevet er skrevet til foreldrene hvor jeg har informert om undersøkelsen og hvordan jeg ønsker å gjennomføre den (se vedlegg 3). I disse brevene har jeg forsøkt å legge særlig vekt på at det er frivillig å delta og at jeg skal sikre anonymiteten til deres barn. Videre har det vært viktig å vektlegge hva det innebærer å delta i prosjektet, at jeg i intervju med deres barns lærere vil diskutere barnas utvikling og at jeg gjennom elevenes mapper vil få tilgang til sensitive opplysninger. Det var en vanskelig avveining å skulle tilfredsstille både NSD sine krav til informasjonsgrad i disse brevene og NESH (2006) sine krav til at informasjonen må gis med hensyn til mottakerens evne til å forstå. Jeg vurderte å få brevene oversatt, men besluttet at ettersom skolens informasjon, rapporter og andre brev sendes til foreldrene på norsk, ville det være etisk forsvarlig å sende disse samtykkeerklæringene på norsk. Begge informasjonsbrevene – til informantene og informasjons- og samtykkeerklæringen til foreldrene – ble undertegnet, og på denne måte ble det tilkjennegitt at de var villig til å delta i prosjektet.

4.7.2 Krav om informasjon og meldeplikt

Ifølge NESH (2006) skal de som er gjenstand for forskning få all informasjon som er nødvendig for å få en rimelig forståelse for forskningsfeltet og hva det vil innebære å være deltager i et slikt prosjekt. Mine informanter har fått informasjonsbrev (se vedlegg 2) som informerer om hva mitt prosjekt går ut på, at det er frivillig å delta og

at de når som helst kan trekke seg. De har fått informasjon om hvordan forskningsprosessen forløper, hva som vil skje med intervjuene, og de har også fått tilbud om innsyn. Alle forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger har meldeplikt (NESH 2008), både direkte og indirekte personopplysningsbehandlinger. Forskningsprosjektet er meldt til personvernombudet, NSD, ettersom jeg blant annet behandler sensitive personopplysninger og elevene er mindreårige. Konsesjonen ble gitt (se vedlegg 6), og innebærer at jeg har forpliktet meg til å anonymisere opplysninger ved prosjektslutt, samt slette indirekte personidentifiserbare opplysninger etter endt prosjekt. Også lydbåndopptak. Jeg har valgt å anonymisere elevenes mapper umiddelbart, for så å makulere de kopierte mappene som inneholder personidentifiserbare opplysninger. Disse opplysningene har ikke vært relevante for min undersøkelse som sådan, og derfor har jeg kategorisert og anonymisert opplysningene både om elevene, samt informantene som stilte til intervju. Dette sikrer kravet om konfidensialitet (NESH 2006).

4.7.3 Barns krav på beskyttelse

I min undersøkelse har fire barn deltatt indirekte ved at jeg har hatt innsyn i deres dokumenter. Jeg har ikke intervjuet eller hatt direkte kontakt med disse fire barna annet enn når jeg har vært på besøk i klassen. Jeg har forsøkt å sikre disse fire elevenes krav på beskyttelse gjennom å anonymisere dem, og slette alle personopplysninger ved at dokumentene som er lagt til grunn for min analyse ikke inneholder personidentifiserbare opplysninger. I tillegg har jeg valgt å ikke nevne barnas morsmål. Dette var en avveining i forhold til at det kunne vært interessant for oppgaven å se på de ulike morsmålene i forhold til norsk og andrespråkstilegnelse, som en kontrastiv sammenligning. Valget på å sikre elevenes anonymitet veide tyngst, og jeg har sikret dette ytterligere ved å omtale alle elevene som gutter.

5. Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg presentere mine data. Min målsetting er å forsøke å finne fram til det sentrale i skolens arbeid som på best mulig måte hjelper minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Kapitlet inneledes med en presentasjon av skolens, hvor jeg introduserer skolens arbeidsmåter for denne elevgruppen i forhold til mine forskningsspørsmål. Denne presentasjonen er basert på 6 intervjuer - rektor, medlærer (har vært medlærer i et tolærersystem i klassen til de fire elevene), kontaktlærer, morsmålslærer, tidligere spesialpedagogisk leder (for tiden i permisjon) og spesialpedagogisk leder og en analyse av skolens leseplan. Videre vil jeg presentere mine resultater gjennom 4 elever. Jeg har hatt innsyn i elevenes mapper på skolen. Disse mappene har variert innholdsmessig, hvilket kommenteres kort underveis. Jeg har intervjuet lærere om elevene og deres leseutvikling. Dette er personer som har vært involvert i elevenes lese- og skriveopplæring, og som fremdeles arbeider på skolen. For å illustrere elevenes utvikling, skårer på leseprøver og hvilke tiltak som er satt inn har jeg laget en tabell til hver elev. Her presenteres et grovt hovedinntrykk av elevenes utvikling og tiltak i et tidsperspektiv. Tabellen viser hvor mange poeng elevene har skåret sett i forhold til kritisk grensen da dette er den eneste informasjonen jeg har fått i forhold til leseprøvene. Tabellen viser også hva klassen skåret i gjennomsnitt, for å se elevene i sammenheng med resten av klassen.

5.1 Fjell skole

Fjell barneskole ligger i et drabantområde i utkanten av Drammen. Skolen har ca 550 elever, hvorav 77 % av elevene er minoritetsspråklige og representerer til sammen 27 forskjellige nasjoner. Fra midten av 80-tallet var det en stor økning i antall minoritetsspråklige elever, og dette blir av lærerne betegnet som en merkestein på skolen ved at det etter hvert var et tidsspørsmål før de enspråklige norske elevene ville bli minoriteten på skolen:

Vi lurte på hvordan i all verden det kom til å gå når vi runda 50 %, når vi ikke lenger var en norsk majoritetsskole i Norge, men hvor det faktisk var, å være norsk var en minoritet. Det skjedde jo ingenting. Men det gjorde at vi måtte gjør noe med tenkningen. Fordi vi flytta fokus fra det å være bekymra, til å tenke at det var en ressurs (rektor).

Fjell skole har som målsetting at barna skal være stolte av sitt opphav, og legger stor vekt på identitetsdannelse og å skape trygghet for elevene. Skolens pedagogiske grunnlag er at normen er ulikhet, og på Fjell skole er det plass til denne ulikheten. Skolen skal på best mulig måte utvikle den enkelte elevs identitet, skape trygge barn med et positivt selvbilde. Dette arbeidet med identitet og trygget gjenspeiler hvilket syn de har på sine elever og preger didaktikken på skolen. Lærere og elever møter hverandre inkluderende, anerkjennende, verdsettende og med gjensidig respekt.

5.2 Lese- og skriveopplæring

Siden 1997 har all lese- og skriveopplæring foregått på morsmålet, forutsatt at språkene har vært mulig å dekke opp. Kunnskapsløftet krever at man starter med lese- og skriveopplæring på første trinn, noe som medfører at det nå kjøres parallelt på norsk og morsmål. Den er organisert slik at elevene har morsmål fra kl 8-8:45, da går de inn til klassen. Elevene blir dermed ikke tatt ut av andre fag for å ha morsmålsopplæring. Skolen har prioritert ressursene i morsmålsopplæringen til småtrinnet og til lese- og skriveopplæringen, derfor opphører all morsmålsopplæring etter fjerde trinn. Den tospråklige fagstøtten og særskilt norskopplæring vedvarer opp gjennom mellomtrinnet. På Fjell skole vurderes kompetanse på morsmålet som et mål i seg selv. Skolens målsetting er at elevene skal få en best mulig total språkkompetanse. Rektor kan fortelle at lese- og skriveopplæring på morsmålet har medført at elevene skårer bedre på leseresultatene på nasjonale prøver. Skolen har flere tospråklige lærere med lærerutdanning som driver både lese- og skriveopplæring og fagopplæring.

5.3 Leseplan

Skolens leseplan ble utarbeidet av det spesialpedagogiske teamet februar 2006, og vektlegger et minstemål av basisferdigheter i lesing og skriving. Leseplanen er forpliktende for alle lærere, og implementeringsprosessen har ifølge informantene vært lang og grundig. Det legges vekt på språklig bevissthetstrening, automatisering av bokstavene og at lesingen skal utvikles til å bli en automatisk, rask og fleksibel prosess slik at ressursene brukes til å tolke meningsinnholdet. Leseplanen legger særlig vekt på at det skal arbeides kontrastivt med minoritetsspråklige elever slik at barna blir gode lesere på begge språk. Leseplanen redegjør for hva som er trinnes læringsmål, samt hva læreren skal gjøre hvis en elev skulle avvike i forhold til normal leseutvikling. På mellomtrinnet legges det særlig vekt på leseforståelse for minoritetsspråklige elever, og at det skal jobbes systematisk med dette. Lærerne forteller at leseplanen brukes aktivt ved at lærerne tilpasser den til sin klasse, og morsmålslærer til morsmålsopplæringen. Tidligere spesialpedagogisk leder forteller at skolen har blitt flinkere til å arbeide systematisk med lese- og skriveopplæringen etter den nye leseplanen ble implementert, og har ført til at det er færre elever som ikke knekker koden i løpet av første trinn. For å kvalitetssikre bruken av planen benyttets teamene til å tolke resultater fra kartleggingsprøver, diskutere tiltak og drøfte dette opp mot og gjennom planen. Skolen har ingen evalueringsrutiner i forhold til leseplanen, men tidligere spesialpedagogisk leder kan fortelle at fra høsten 2008 skal planen bearbeides i forhold til leseforståelse på mellomtrinnet, ved å bli gjort enda mer eksplisitt. Leseplanen ble sist revidert for to år siden, vinteren 2006.

5.4 Morsmålet prioriteres høyt

Fjell skole har som mål at elevene skal være stolte av sin totale språkkompetanse. Kontaktlærer sier det er viktig at dette formidles til hjemmet, ettersom det er hjemmet som vil være de viktigste agentene for barnets morsmål. Rektor understreker at det er viktig å ikke slå hånden av foreldrene, men heller invitere dem med og gjøre foreldrene gode. Skolen legger vekt på å formidle at til tross for at noen foreldre

snakker og forstår lite norsk eller er analfabeter, besitter de likevel en kompetanse som er helt spesiell og som skal aktes. Skolen arbeider med å formidle alt fra praktiske tips som at de for eksempel kan høre barna lese, de kan selv fortelle historier og fortellinger fra hjemlandet, til mer overordnede mål. Den tidligere spesialpedagogiske lederen vektlegger dette samspillet mellom skole og hjem i særskilt grad i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. Denne felles språkopplæringen er noe både elevene og foreldrene vil ha stort utbytte av.

5.5 Tospråklige elever med lese- og skrivevansker

Morsmålsopplæringen har ifølge rektor bidratt til at skolen tidlig identifiserer elever som har spesifikke vansker. Morsmålslærere brukes aktivt i pedagogiske vurderinger, og det tette samarbeidet mellom lærer og morsmålslærer gir ifølge informantene en god dialog om elevene og deres progresjon. Skolen har innarbeidet rutiner på at morsmålslærer og kontaktlærer deler sine observasjoner, og morsmålslærer forteller at hun sier ifra til sine kollegaer og spesialpedagogisk leder hvis hun fatter mistanke om en elev. Det er spesielt i forhold til lese- og skriveopplæringen morsmålslærer følger med på elevenes utvikling. Både tidligere spesialpedagogisk leder og nåværende spesialpedagogisk leder har visse "risikotegn" de ser etter under arbeidet med å avdekke spesifikke lese- og skrivevansker, som lesing av non-ord, ordrepetisjon, lytte ut lyder, arbeidsminne, lesetempo. Lesing tas ofte opp på bånd slik at det kan lyttes til i etterkant. Dette har lærerne på småtrinnet begynt med de siste årene. Hver elev har sin egen digitale mappe. Disse brukes til å lytte til hvilke strategier barnet bruker, både på norsk og morsmål, om språklyder forveksles og eventuelt hvilke. Hvis språklyden finnes både på norsk og morsmål, kan en forveksling her være en indikator på et lese- og skriveproblem. De følger opp utviklingen kontinuerlig, både når det gjelder å lytte og tale, lese og skrive.

5.6 Elev 1

Elev 1 beskrives som en stille, litt sjenert og rolig elev. Han fungerer godt sosialt og har venner. Han kan mye om data og dataspill og liker å jobbe med matematikk.

Eleven ble første gang henvist til PPT i 1999, da han var to år. Dette dreide seg om grensesettingsproblematikk og samspillsvansker. Eleven ble rehvist til PPT året etter, og denne gangen dreide det seg om kommunikasjonsvansker og psykososiale vansker. Han slet med uttale og å gjøre seg forstått. Da eleven begynte på Fjell skole, fikk lærerne tidlig mistanke om at gutten hadde vansker.

5.6.1 Morsmålsopplæring

Elev 1 har hatt enkeltvedtak om tospråklig opplæring, morsmålsundervisning og særskilt norskundervisning (jf § 2.8, 24-1 i Opplæringslova av 1998) fra første trinn og til nåværende femte trinn. Morsmålsundervisning opphørte etter fjerde trinn. Lese- og skrivopplæringen har vært på morsmålet, og hans morsmålskompetanse beskrives som sterkere enn på andrespråket. Han strever med lesing og skriving, og morsmålslærer oppdager gjennom diktater og avvik fra normal leseutvikling en bekymring for hans utvikling. Disse observasjonene delte morsmålslærer med medlærer, som har samme bekymringen i forhold til hvordan han fungerte i de øvrige timene.

5.6.2 Leseutvikling

Tabell 1 (s. 54) viser i hovedtrekk elevens resultater fra leseprøver målt opp mot kritisk grense. Morsmålslærer forteller at det i all hovedsak er elever som skårer under kritisk grense som det følges ekstra med på, hvilket samsvarer med skolens leseplan som legger til grunn at elever som skårer under kritisk grense på andre trinn skal få tilbud om lesekurs.

Tabell 1: Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 1.

	2. trinn	morsmål	3. trinn	4.trinn	5. trinn
Leseprøve	24	49	44		59
Kritisk grense	65	51	60		73
Gjennomsnitt	75	88	87		81
Tiltak	eget opplegg egen ukeplan ekstra lærerstøtte		spesialundervisning lesekurs	daglig lesetrening ekstra lærerstøtte	ekstra oppfølging tas ut hver dag daglig lesetrening
Leseutvikling	strever		knekker koden	bedre lesetempo	leser mekanisk

Elev 1 ligger under kritisk grense på alle trinn. At eleven kom under kritisk grense på leseprøve på norsk på andre trinn vekker ingen umiddelbar bekymring hos lærerne. Leseprøvenes resultater tolkes i et andrespråksperspektiv, og et dårlig resultat kan være uttrykk for andrespråksutvikling, og ikke nødvendigvis en spesifikk vanske. Dermed må det analyseres kontrastivt i forhold til elevens morsmål, og lærerne leter etter overføringsfeil som kan forklare de svake resultatene. Når dette er gjort og de dårlige resultatene ikke kan forklares kontrastiv, må elevens morsmål kartlegges. I samarbeid med morsmålslærer avdekkes elevens ferdighet på morsmålet. Er eleven svak på morsmålet, kan dette være et tegn på en spesifikk vanske, slik som hos elev 1. Hans leseprøver uttrykker vansker på både morsmål og norsk. Tidligere spesialpedagogisk leder forklarer slike leseprøveresultater som et faresignal i forbindelse med spesifikke vansker, og understreker betydningen av kartlegging på elevenes morsmål:

Hele nøkkelen i forhold til å avdekke lese- og skrivevansker er dette med sammenligningen med morsmålet, for hvis ikke du gjør det, er det ikke mulig å konkludere.

5.6.3 Lese- og skrivevansker?

Eleven trengte mye tilrettelegging, og på småtrinnet lagde lærerne egne opplegg tilpasset hans nivå basert på skolens leseplan. Denne tilpasningen innebar blant annet egen ukeplan med enklere lekser, tilpasning i norsk, morsmål og matematikk. Under lese- og skriveopplæringen fikk han ekstra støtte, og lærerne hadde hele tiden særlig

fokus på ham. Bekymringen ble også tatt opp med hjemmet, hvor skolen la frem et behov om mer oppfølging hjemmefra, men dette uteble. Bekymringen meddeles på andre trinn til spesialpedagogisk leder og PPT som begynner utredning av han. Han kartlegges av PPT på tredje trinn, og den sakkyndige vurderingen konkluderer med at han har store fonologiske vansker, karakteristisk for dysleksi. Han tilrådes spesialundervisning.

5.6.4 Tiltak

Timene eleven ble tilrådet ble samlet opp i form av intensive lesekurs som varte tre timer, fire dager i uken, over en periode på ca to måneder. Det foreligger ingen pretest på eleven før tilrådet spesialundervisning. Informantene kan derimot fortelle om en svært god effekt av lesekurset, og beskriver leseutviklingen som positiv. Både medlærer og morsmåslærer merket framgang i forhold til elevens lesing og skriving. Det var i løpet av dette kurset eleven knakk koden. På lesekurset arbeidet de med basal leseinnlæring som automatisering av alfabetet og bokstavkunnskap, begrepsoppbygging, utlytting av lyder, staveleslesing, lesetrening og samtaler. De jobbet med repetert lesing, øvde med bok og bånd for å få inn betoning. I rapport fra lesekurs meldes det om at han har blitt flink til å lese enkle, lydrette ord og at eleven har vært ivrig på å øve leseleksene. Artikulasjonsmessig viser han en tydelig forbedring ved at det ikke lenger er vanskelig å forstå det han sier.

5.6.5 Videre utvikling

Leseprøver avgitt i tredje og femte trinn viser en positiv, men langsom utvikling. Sammenliknet med seg selv viser eleven framgang i leseutvikling ved at gapet mellom hans prestasjoner og kritisk grense langsomt blir mindre. Lærerne kan fortelle at han nå leser med fin flyt og har fått opp lesetempo relativt bra, men forstår lite av det han leser. Han leser mekanisk, og da spesialpedagogen forsøkte å arbeide med innhold, var dette mer overfladisk. Eleven har i rapporter, henvisninger og av informanter blitt beskrevet som faglig svak, og dette er en beskrivelse som vedvarer. Han beskrives av lærerne som en elev som unnviker mye av skolearbeidet og er lite

motivert. Kontaktlærer på mellomtrinnet opplever utviklingen hans som negativ, og beskriver motivasjon som et av hovedproblemene hans nå på femte trinn:

Det som er problemet med elev 1, er at han etter hvert innser selv at han kan svært lite, og at han derfor er lite motivert. Det har han også vært så lenge jeg har kjent han, sånn at for eksempel har vi prøvd det med å gi han enklere oppgaver, i både norsk og matte, resultatet er omtrent det samme, uansett om det er helt skreddersydd eller om det er for vanskelig eller er for lett, så gjør han lite.

Leseforståelse er det som betegnes som hans største utfordring nå i femte trinn. Han har knekt den tekniske siden ved lesing, men greier ikke hente ut innholdet av det han leser. Kontaktlærer ønsker mer morsmålsstøtte til ham i form av ren morsmålsopplæring, og tror han vil profittere veldig på det. Eleven har ikke lenger vedtak i § 5 i forhold til spesialundervisning, men han får timer fra tilpasset pot. Dette fungerer som en slags forsterket tilpasset opplæring, og fungerer på samme måte som spesialundervisning, men uten bruk av IOP. Kontaktlærer beskriver utviklingen hans som så langsam at de fortsatt kan bruke den gamle IOPen – denne er nå halvannet år gammel.

5.7 Elev 2

Elev 2 er en rolig, stille og beskjeden gutt. Han beskrives av sine lærere som ganske fåmælt. Han er en flittig, og gjennomfører og leverer leksene sine. Han har verken vært henvist eller utredet av PPT i sin skolegang, og det foreligger dermed ingen dokumentasjon på at han har en spesifikk lærevanske. Det har ikke vært en bekymring for hans utvikling i forhold til lesing og skriving på småtrinnet, og ifølge medlærer utmerket han seg ikke slik elev 1 og 3 gjorde. Han strevde litt med språket og med å komme inn i skolesjargongen, men ikke noe utover dette. Han utløser imidlertid en bekymring hos lærerne nå på femtetrinn i forhold til at han ikke utvikler seg slik de har forventet. Informasjonen fra denne elevens mappe og fra informanter har vært noe begrenset. Morsmålslærer arbeider ikke på skolen lenger, og det foreligger som tidligere nevnt ikke rapporter fra PPT eller andre instanser. Jeg har

allikevel valgt å ha han med da hans utvikling er med å belyse skolens praksis fra flere sider, samt utfordringene i det å skulle vurdere lese- og skriveutviklingen hos tospråklige elever.

5.7.1 Morsmålsopplæring

Eleven har hatt den første lese- og skriveopplæringen på sitt morsmål. Elev 2 har hatt enkeltvedtak om tospråkig opplæring, morsmålsundervisning og særskilt norskundervisning (jf § 2.8, 24-1 Opplæringslova av 1998) fra første trinn og til nåværende femte trinn. Morsmålsundervisning opphørte etter fjerde trinn. Det foreligger ingen rapporter eller bekymringer omkring hans morsmålsutvikling, og ut ifra leseprøven på morsmålet har han klart seg bra.

5.7.2 Leseutvikling

Tabell 2 viser hvordan eleven har skåret i forhold til kritisk grense, samt gjennomsnittet som vises i cellen under.

Tabell 2: Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 2

	2. trinn	morsmål	3. trinn	4. trinn	5. trinn
Leseprøve	38	72	68		63
Kritisk grense	65	31	60		73
Gjennomsnitt	75	63	87		81
Tiltak			lesekurs		ekstra oppfølging tas ut hver dag daglig lesetrening
Leseutvikling	knekker koden		leser bra		leser sent

På leseprøver avgitt på andretrinn vekkes en bekymring. Ifølge skolens leseplan skal det gis lesekurs til alle elever som skårer under kritisk grense på leseprøver på dette trinnet.

5.7.3 Lese- og skrivevansker?

Bekymringen vedrørende elev 2 ligger i hans negative leseutvikling. Han har blitt svakere med årene. Han har ikke utviklet seg i det tempoet lærerne hadde trodd ville være i forhold til hans fulle potensial, og kontaktlærer og medlærer undres over hvorvidt han bare er sen i utviklingen eller om det kan dreie seg om noe mer. Det som beskrives som problematisk for elev 2 er at han sliter med leseforståelse og at han leser sakte. De ytrer en hypotese om at de lave skårene på leseprøvene kan forklares ut ifra elevens handlemåte i testsituasjon:

Det er noe med hurtigheten, han leser sakte og er veldig sånn at han skal sjekke om det er riktig og sånne ting. Jeg tror på en måte at han kan mer enn testene viser. Så han undrer oss litte granne egentlig. Vi har lurt på han, vi vet liksom ikke hva det er med han... (medlærer)

Disse leseprøvene tas på tid, og dette tas med i betraktning når disse resultatene skal analyseres. Det beskrives allikevel som vanskelig å skulle avgjøre hvorvidt vansken er spesifikk eller om vanskene oppstår i forbindelse med hans andrespråkstilegnelse.

5.7.4 Tiltak

Elev 2 gikk på lesekurs hos spesialpedagogisk leder på høsten i tredje trinn. På dette kurset trente de på bokstavkunnskap, begrepsoppbygging, lesetrening og ordutbygging, og etter endt kurs rapporteres det om en positiv utvikling. Han kunne alle bokstavene, trakk lydene fint sammen, og leste med godt tempo. Nå på femtetrinn har kontaktlærer ekstra fokus på ham ettersom det er en bekymring for hans utvikling. Elev 2 blir tatt ut daglig for lesetrening. Denne treningen består i at de finner en tekst tilpasset hans nivå, for så å øve og gjennomgå den. Klassen har grupperom og bibliotek vegg i vegg, slik at denne uttakingen virker verken forstyrrende eller stigmatiserende ifølge lærerne, og klassen er vant med dette fra småtrinnene. Klassen er todekket grunnet høyt elevtall, og med dette tolærersystemet har de kapasitet til å ta ut mange elever til daglig lesetrening.

5.7.5 Videre utvikling

Kontaktlærer og medlærer samarbeider tett om elev 2, og snakker mye om utviklingen hans underveis. Eleven har blitt svakere med årene, og kontaktlærer og medlærer ønsker å jobbe videre med lesetrening – med særlig vekt på lesehastighet og begrepsutbygging.

5.8 Elev 3

Elev 3 er en beskjeden, snill, blid og rolig gutt. Særlig på småtrinnet var han stille, og viste lite initiativ til å si noe uoppfordret. Eleven ble henvist til logopedtjeneste på første trinn grunnet kommunikasjonsvansker, han hadde meget utydelig uttale. Han fikk timer hos logoped, og uttalen bedres noe. Elevens lærere ble tidlig bekymret for eleven, særlig grunnet manglende oppfølging hjemme og ettersom eldre bror som er tidligere elev ved skolen også har spesifikke lese- og skrivevansker.

5.8.1 Morsmålsopplæring

Elev 3 har hatt enkeltvedtak vedrørende tospråklig opplæring, morsmålsundervisning og særskilt norskundervisning (jf § 2.8, 24-1 Opplæringslova av 1998) fra første trinn og til nåværende femte trinn. Morsmålsundervisning opphørte etter fjerde trinn. Problemet med elevens morsmålsopplæring er at han har fått opplæring på et språk som ikke er hans morsmål, til og med tredje trinn. Eleven snakker en perifer dialekt som gjør at språkgruppen han ble tilknyttet var feil for ham. Frustrasjonen omkring opplegget for morsmålsopplæringen er noe alle lærerne deler, og beskriver at dette kan ha vanskeliggjort hans utvikling ettersom han egentlig ikke har hatt morsmålsstøtte.

5.8.2 Leseutvikling

Det foreligger ingen leseprøve av ham på morsmålet på andretrinn. I **tabell 3** viser den norske leseprøven at eleven skåret meget langt under kritisk grense:

Tabell 3: Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 3

	2. trinn	morsmål	3. trinn	4. trinn	5. trinn
Leseprøve	9		15		63
Kritisk grense	65		60		73
Gjennomsnitt	75		87		81
Tiltak	logopedstøtte arbeid m/uttalevansker ekstra lærerstøtte		lesekurs	spesialundervisning tilpassede lese- og skrivelekser	tilpasset pot daglig lesetrening tas ut hver dag
Leseutvikling	strever		knekker koden	bedre lesetempo	leser bra

Leseprøvene på andre trinn samsvarte med lærernes bekymring overfor eleven. Han kunne ikke alle bokstavene, forstod ikke beskjeder som ble gitt i klasse og slet med dårlig artikulasjon.

5.8.3 Lese- og skrivevansker?

Elev 3 fortsetter å streve med lese- og skriveopplæringen og blir på vinteren fjerde trinn utredet av PPT. Spesialpedagogisk leder på skolen begynner denne utredningen på fjerde trinn. PPT tilrår spesialundervisning med hjemmel i § 5-1 (Opplæringslova av 1998) gjennom at elevens lese- og skrivevansker er så omfattende at han ikke vil få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

5.8.4 Tiltak

Spesialpedagogen fant gjennom Aston Index at han skåret svært dårlig på visuelt sekvensbilde med bilder, auditivt sekvensminne og lyddiskriminering. Under delprøven for ordforråd skåret han et par år under alder, og det konkluderes med at han mangler norske begreper og ord, i tillegg til store uttalevansker. Dette medførte at han fikk tilbud om intensivt leskurs hos spesialpedagogisk leder ved skolen. Det foreligger ingen pretest hos denne eleven, men det rapporteres etter endt kurs om at han har knekt lesekode, blitt flink til å lytte ut enkle, ordrette ord og at elevens uttale har hatt en markant forbedring. Målet for elevens tilbud og tiltak har vært å styrke begrepsinnlæringen hans. Han er en av de som oftest blir tatt ut for daglig lesetrening,

hvor de arbeider med innhold og forkunnskaper til tekster det skal arbeides med i klassen. Han begynner etter hvert å få med seg mye av innholdet i tekstene han leser og skriver. Han har jobbet mye på mindre grupper med lærere han har vært trygge på. Dette har ifølge kontaktlærer og medlærer gitt han mestringsfølelse og selvtillit i forhold til lesing og skriving.

5.8.5 Videre utvikling

Ved leseprøver avgitt på tredje og femte trinn viser eleven en sakte, men positiv utvikling. Han ligger fremdeles under kritisk grense, men sammenliknet med seg selv gjør han det bedre. Som med elev 1, har avstanden til kritisk grense minnet. Elevens utvikling beskrives av lærerne som positiv, særlig positiv er hans skriftspråklige utvikling. Han har gått fra å skrive to-tre ord, til å produsere flere sider i sine skriftlige arbeider. Til tross for at det er mange gjentakelser, og feil, har eleven nå oppdaget magien ved å uttrykke seg skriftlig. Kontaktlærer mener utviklingen hans er så positiv at hun stiller seg i tvil om eleven i det hele tatt har dysleksi, at det kanskje heller dreier seg vansker med andrespråkstilegnelsen:

Men jeg har jo ikke noe kompetanse til å uttale meg om det, men jeg ser på utviklinga hans, leseferdighetene hans og skriveferdighetene hans i dag, og jeg ville hvertfall ikke meldt han opp med mistanke om det i dag, nei.

5.9 Elev 4

Elev 4 er en snill, hjelpsom, litt sjenert og småpratete elev. Eleven er god i praktiske gjøremål, og utviklingen hans har variert gjennom årene. Elev 4 er ikke henvist eller utredet, men kontaktlærer har nå meldt en bekymring til spesialpedagogisk leder, og venter på tilbakemelding. Lærerne er bekymret for hans faglige og språklige utvikling. Utviklingen bærer preg av at han tidvis står stille og tidvis utvikler seg veldig bra. Elev 4 har ikke rapporter og sakkyndige vurderinger i sin mappe, ettersom

dette foreløpig ikke har vært aktuelt. På samme måte som elev 2 har denne eleven en interessant kurve i forhold til lese- og skriveutviklingen, og er derfor tatt med.

5.9.1 Morsmålsopplæring

Elev 4 har hatt sin første lese- og skriveopplæring på morsmål. Elev 4 har også hatt enkeltvedtak om tospråklig opplæring, morsmålsundervisning og særskilt norskundervisning (jf § 2.8, 24-1 i Opplæringsloven) fra første trinn og til nåværende femte trinn. Morsmålsundervisning opphørte etter fjerde trinn. Morsmålslærer forklarer at han kunne lese med en gang, var ivrig og ville gjerne skrive og tegne pent.

5.9.2 Leseutvikling

Tabell 4 viser elevens positive skårer på leseprøver på andre trinn.

Tabell 4: Leseprøver, tiltak og leseutvikling for elev 4.

	2. trinn	morsmål	3. trinn	4.trinn	5. trinn
Leseprøve	70	91	76		53
Kritisk grense	65	51	60		73
Gjennomsnitt	75	88	87		81
Tiltak	ekstra støtte fra morsmålslærer				meldt bekymring til spes.ped.leder lærere har ekstra fokus på eleven
Leseutvikling	leser bra, god avkoding			strever med språket	strever med leseforståelse

Elevens læringskurve i forhold til lesing og skriving har gått veldig opp og ned. Totalt sett har elevens leseprøver hatt en negativ utvikling. Fra å ligge forholdsvis langt over kritisk grense på andre og tredje trinn, ligger elev 4 langt under kritisk grense nå på femte trinn. Elev 4 skårer nå lavest av alle i klassen. Lærene kan fortelle at han sliter med leseforståelse og lesehastighet, i tillegg forteller medlærer at elev 4 ikke leser på femtetrinnsnivå. Han leser uten å ta hensyn til tegnsetting – teksten er en eneste lang setning. Derimot er han forholdsvis flink til å avkode vanskelige ord, slik at han leser riktig. Under begynneropplæringen viste eleven god ferdighet på

morsmålet, særlig muntlig. Til tross for dette beskrives han av morsmåslærer som en svak elev. Ikke fordi han ikke mestret den lesetekniske avkodingen, men fordi han ikke forstår hva han leser. I timene morsmåslærer var inne i fagopplæringen fulgte hun ekstra godt med på eleven, og beskriver måten hun måtte støtte og hjelpe eleven til å holde fokus:

Da stod jeg lenger ved siden av han enn andre og forklarte. Han er lett å hente inn og få på rett spor, men han skjønner veldig lite. Det er norsken som stopper han synes jeg.

5.9.3 Lese- og skrivevansker?

Informantene beskriver elevens totale språkkompetanse som mangelfull. Både på både norsk og morsmål. På mellomtrinnet blir fagtekstene mer kompliserte, og dette beskrives som en stor utfordring for de tospråklige elevene. Kontaktlærer mener elev 4 har behov for mer morsmålsstøtte og morsmålsopplæring for å kunne forstå fagtekster bedre, at det er her utfordringene for elev 4 ligger.

5.9.4 Tiltak

Eleven er nå satt i gruppe med en annen elev med samme morsmål og som eleven har god kontakt med. Dette gjør at elev 4 får anledning til støtte også hos medeleven, samt at de kan snakke morsmålet når det er behov for det. Kontaktlærer har ikke direkte oppfordret til dette, men sier i noen sammenhenger at klassen kan hjelpe hverandre med å oversette, diskutere på norsk eller morsmål. Når de sitter og skal løse fagproblemer forteller kontaktlærer at dette er til stor hjelp for elevene, slik at hun tillater det. Morsmåslærer kan fortelle at hun har hjulpet ekstra til hos elev 4, vel vitende om at denne eleven har ekstra behov. I disse timene går lærerne rundt og sjekker hvordan de jobber, forklarer og gir tospråklig støtte.

5.9.5 Videre utvikling

Elev 4 har ikke fått tilbud om lesekurs, da han ikke har skåret under kritisk grense på disse trinnene. Eleven er nå meldt til skolens spesialpedagog, og i skrivende stund avventes det svar derfra. Man er bekymret for elevens leseforståelse. Det at leseforståelsen skorter er ifølge den tidligere spesialpedagogiske lederen symptomatisk for mange av de tospråklige elevene:

Nei, de skjønner jo ikke hva de leser... før så tenker jeg at man venta på en måte med den intensive lesetreninga, for vi tenkte at vi kan ikke begynne å jobbe med det, for de skjønner ikke innholdet. Mens vi nå har sett at når vi nå har jobbet med den tekniske avkodinga, og så har de på en måte lært det tekniske, at de klarer å avkode en tekst, men det er forståelsen som fremdeles er mangelfull. Så vi må jobbe veldig intensivt med leseforståelse, altså.

Kontaktlærer hevder elevens dårlige resultater på leseprøven på femtetrinn er sammensatt, og tror ikke det dreier seg om et dysleksiproblem:

Jeg tenker at her ser man resultatet av at man burde ha morsmålsopplæring som dekket fagundervisningen. Han kan masse av det som dreier seg om det rent praktiske, det rent huslige og det rent hjemlige. Og når det kommer til mer abstrakte ting, og til fag, så kan han ingenting av det. Og det er nok fordi det der hjemme, for det første er det ingen som kan norsk til å hjelpe han med det, og for det andre, så har han ikke nok grunnlag i morsmålet sitt selv til å takle det. Og det er det vi ser resultatet av nå, rett og slett.

6. Vurdering

For å finne svar på problemstillingen vil jeg nå se på resultatene og vurdere dette ut fra teorien lagt til grunn i kapittel 2 og kapittel 3. Vurderingen deles inn i fire kategorier basert på mine forskningsspørsmål – skolens elevsyn, skolens plan for lese- og skriveopplæring, morsmålets betydning og hvordan skolen arbeider for å avhjelpe tospråklige elever med lese- og skrivevansker. Denne siste kategorien vil inneholde hvordan skolen jobber for å avdekke disse vanskene, og hvilke tiltak de setter inn hos tospråklige elever som har en forsinket leseutvikling. Tospråkighet og tospråklig utvikling vil ikke vurderes i egne kapitler slik som i teorikapitlet, men vil fungere som en rød tråd gjennom de ulike underkapitlene i vurderingen slik som det er en rød tråd gjennom Fjell skoles praksis.

6.1 Skolens elevsyn

Hvordan det legges til rette for læringsmiljø har mye å si for elevens læringsutbytte og elevens personlighetsutvikling (Skaalvik & Skaalvik 2005). Skolen har et ansvar overfor sine elever når det gjelder deres identitetsutvikling, og tilbakemeldingene skolen gir sine elever påvirker deres selvoppfatning og identitet (Skaalvik & Skaalvik 1988, 2005, Sand 1997, Mead 2005). Fjell skoles visjon er å skape trygge elever som er stolte av sitt opphav og kultur, og som har et positivt selvilde. For at Fjell skole skal kunne legge til rette for et positivt læringsmiljø vil dette arbeidet blant annet bestå av at de synliggjør og verdsetter skolens flerkulturellhet.

6.1.1 Identitet

Alle informantene var entydige i svaret på hva som er skolens pedagogiske grunnsyn – identitet. Fjell skole legger vekt på identitetsdannelse og å skape trygghet hos elevene. Individets opplevelse av seg selv skjer indirekte, som en avspeiling av de perspektivene som er knyttet til barnets sosiale grupper, eller som en avspeiling av et

generelt perspektiv knyttet til hele grupper barnet hører til over tid (Mead 2005). Med dette blir holdninger og verdier i miljøet viktig, hvilket påpekes i forbindelse med symbolsk interaksjonisme da nettopp holdninger og verdier danner grunnlaget for skolens vurdering av sine elever (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det inkluderende miljøet på Fjell skaper tilhørighet. Tilhørighet på en skole hvor det er plass til alle elever, kulturer og nasjoner. De generelle normene elevene opplever seg selv gjennom er anerkjennelse, trygghet og verdsetting, og er et godt grunnlag for elevens læring. Fjell skole tar hermed betydningen av sin rolle som signifikant andre (Mead 2005) på alvor.

På Fjell skole er de minoritetsspråklige barna i majoritet. Dette fører med seg at det å være minoritetsspråklig ikke er å skille seg ut. På Fjell skole er man dermed ikke annerledes når man har et annet morsmål enn norsk, og denne vissheten skaper trygghet for elevene. På denne måten unngår skolen å skape et dissonant miljø hvor barna skiller seg ut fra en felles norm – på Fjell skole er normen ulikhet. Med dette legger skolen til rette for en positiv selvakseptering for elevene (Skaalvik & Skaalvik 1988). Skolen speiler sine elever positivt ved å møte og anerkjenne elevene for den de er. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (Ibid.) er det av avgjørende betydning at denne positive tilbakemelding er stabil over tid, noe det i høy grad er på Fjell. De har valgt å se på det kulturelle og språklige mangfoldet som en ressurs, og framholder sitt arbeid med hvordan de kan fortsette å få frem disse styrkene i skolens elever. Denne respekten kommer konkret til syne i skolens verdsetting av elevenes totale språkkompetanse gjennom morsmålsopplæringen. Morsmålsundervisning bygger opp om elevenes identitet (Engen & Kulbrandstad 2004), og spiller en viktig rolle i elevenes identitetsutvikling (Hauge 2007). Skolens målsetting, ressursbruk og organisering ved at den første lese- og skriveopplæring er på elevenes morsmål viser at de approberer og høyakter elevenes tospråklighet. Med en slik satsing kommuniserer de til sine elever at deres tospråklighet er verdifull, og denne anerkjennelsen av tospråkligheten skaper trygghet hos elevene (Cummins 1984). Med dette legges grunnlaget for en additiv tospråklig opplæring, hvor

morsmålskompetanse er et mål (Øzerk 2006a). På Fjell skole anses dermed ikke morsmålet kun som et middel for å lære norsk, men som en verdi i seg selv.

6.2 Lese-og skriveopplæring

Prosessen å lære seg å lese spenner over mange år (Snowling 2000). Læreprosessen begynner når man kan knytte bokstavene til språk, og når man da kan begynne å gjenskape språket via den fonologiske omkodingen av bokstavene (Frost 2003). Dagens skole stiller høye krav til høyt kvalifiserte lesere, og betydningen av et solid fundament for å kunne utvikle automatiserte leseferdigheter er av stor betydning (Lyster 2001), og med dette blir skolens plan for leseopplæring av avgjørende betydning for elevens leseutvikling.

6.2.1 Leseplan

Uansett hvilken lesemetodikk læreren legger til grunn, understrekes lærerens kunnskaper om leseprosessen som premissgivende for god leseopplæring (Frost 2003). Fjell skoles leseplan er systematisk og setter på en grundig måte opp mål for de ulike trinnene som er basert på fagkunnskap og erfaring om elevenes leseutvikling. Den beskriver en leseteknisk progresjon, men legger ingen metodikk til grunn. Leseplanen legger opp til et forebyggende arbeid ved at det skal arbeides med fonemisk bevissthet, samtidig som den vektlegger en balansegang mellom det lesetekniske og innholdssiden av lesing (Frost 1999). Under arbeidet med tilpasset opplæring, har leseplanen vært brukt som utgangspunkt for både morsmåslærers og medlærers tilpasning av lese- og skriveopplæringen, slik som hos elev 1. På denne måten er leseplanen et godt verktøy for læreren i den aktive bruken i forbindelse med tilpassede opplegg for elevene. Overfor elever som får problemer i løpet av den første leseopplæringen, er det viktig med tidlig innsats i form av spesielt tilpasset lesemateriell og lesemetodikk. Skolens leseplan legger til grunn at elever som skårer under kritisk grense på leseprøver i andre trinn, skal få tilbud om lesekurs. Elev 2 fikk dette tilbudet da han skåret under kritisk grense på leseprøven i andre trinn, hvilket

vitner om at skolen følger sine egne planer og mål, samt at skolens praksis samsvarer med behovet for tidlig innsats (Frost 1999). På denne måten avventer ikke skolen hjelp overfor sine elever, men forsøker å identifisere forsinket leseutvikling så tidlig som mulig. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.4.1. Denne intensive og tidlige treningen gjennom lesekursene kan forhindre at elevene progressivt faller fra sine jevnaldrende (Catts & Kamhi 2005).

6.2.2 Kontrastivt arbeid

Fjell skoles leseplan og praksis legger stor vekt på det kontrastive aspektet i elevenes læring og utvikling. Dette kommer særlig til syne når de tolker resultater fra leseprøver. Skolen arbeider kontrastivt ved å lytte til lydopptak og ved å analysere leseprøver for å finne sammenhenger mellom feilene elevene gjør. Det blir i dette arbeidet viktig å avdekke og avgjøre hvorvidt elevenes feil dreier seg om en sammenblanding med morsmålet, som er naturlig i den tospråklige utviklingen, eller om de blander språklyder som er like på både morsmål og norsk, som kan være et tegn på en spesifikk vanske. Feil blir på denne måten interessante fenomener som løftes vekk fra eleven, og fokus blir ikke på riktig/galt, men på utvikling. Dette har sammenheng med at feil i en mellomspråksfase er regelstyrte og systematiske (Bøyesen 1997, Malmö 2000), og ikke nødvendigvis en indikator på en spesifikk lese- og skrivevanske selv om det fra et norskspråklig perspektiv kan virke slik (Deponio et al. 2000, Deponio, Landon & Reid 2000). Fremgangsmåten lærerne vurderte elev 2 sine leseprøveresultater og leseutvikling på er et eksempel på dette kontrastive arbeidet. Leseprøvene går på tid, og elevens lesetempo og behov for å sjekke hvorvidt det han er gjort er riktig, slår ut i hans disfavør på slike tester. Disse testene måler i hovedsak hans kompetanse i norsk, og ikke hans totale språkkompetanse. Dette kan være en forklarende faktor med hensyn til at han skårer dårlig og bruker lang tid på leseprøvene, men forklarer derimot ikke det lærerne beskriver som vansker med leseforståelsen. Lavt lesetempo, slik elev 2 har, er noe mange tospråklige elever strever med (Kulbrandstad 2003), og dette lave lesetempoet er et hinder for elevens leseforståelse (Kulbrandstad 2003, Egeberg 2007). Elev 2 har

ikke vist typiske dyslektiske tegn. Dette rapporteres fra lesekurs, samt underbygges av elevens gode resultater på morsmålsprøve. Her ligger han med god margin over både kritisk grense, og gjennomsnittet.

6.2.3 Lesekurs

Selve nøkkelen til elevers lesing ligger i den fonologiske omkodning av grafem til fonem, som videre skal forbindes med semantikk (Frost 2003). Dysleksi innebærer store vansker med å tilegne seg normal leseferdighet (Høien & Lundberg 2000), og dyslektiske barn har ofte store problemer med de fonologiske prosesseringene (Snowling 2000). På Fjell skole arrangeres intensive lesekurs til elever som har en avvikende leseutvikling. Dette tilbys til elever som skårer under kritisk grense i leseprøvene på andre trinn – slik som elev 2 har fått, og som et tiltak i forhold til tilrådet spesialundervisning – slik som hos elev 1 og 3. Elev 1 og 3 hadde ved kursstart ikke knekt koden, og det lesetekniske ble prioritert. Treningsstudier har ifølge Lyster (2001) vist at fonologisk bevissthetstrening har en klar effekt på lese- og skriveopplæringen, og denne oppøvingen er et viktig fundament i det forebyggende arbeidet på skolen som bør etterstrebes. På lesekurset arbeidet elevene med språklig bevissthetstrening, synteseautomatisering og øving på å øke lesetempo. Dette arbeidet førte som tidligere nevnt til en positiv utvikling hos elevene. Etter endt kursrekke har de knekt koden, de leser med fin flyt og hastighet. Elev 1 og 3 har i tillegg strevet med uttalevansker, og i rapportene fra begge elevenes lesekurs forteller spesialpedagogisk leder hvordan elevenes artikulasjon har blitt forbedret. Denne sammenhengen mellom leseutvikling og uttalevansker sier noen om betydningen av visuell støtte. Det å lære å lese gir elevene visuell støtte i forhold til fonologien – sammenhengen mellom lyder og bokstaver. Denne utviklingen samsvarer med Cummins (1984) dual-isfjell-modell (figur 3 s.12). Her ligger uttalen over vannflaten, mens de kognitive prosessene som kunnskap, forståelse, fonologiske prosesseringer, analyse og syntese ligger under. Arbeidet med elev 1 og elev 3 har vært konsentrert om de kognitive prosessene omkring lesing, ikke terping av uttale. Dette har resultert i økte språkferdigheter, og den positive utviklingen i forbindelse med

uttaleferdighetene kan ses som en konsekvens av dette da forståelsen av sammenhengen mellom lyder og bokstaver ligger i det underliggende fundamentet. Denne positive utviklingen vil få positive konsekvenser på både første- og andrespråket, da disse påvirker hverandre gjensidig (Cummins 1984, Vygotsky 2001).

6.2.4 Leseopplæring på morsmålet

Før du kan lese, må du ha et ordforråd på 6000-10000 ord (Crowder & Wagner 1992). De fleste minoritetsspråklige barn har dette på morsmålet og leseopplæring på morsmålet vil være det beste utgangspunktet for å utvikle funksjonelle leseferdigheter (Cummins 1984, Thomas & Collier 1997, Engen & Kulbrandstad 2004, Øzerk 2006a, b, Hauge 2007). Dette har Fjell skole tilrettelagt for ved at elevene får lese- og skriveopplæringen på morsmål. Målet med opplæringen er at elevene skal ha et godt utbygd og velutviklet begrepsapparat på førstespråket. Dette vil både være med å lette tilegnelsen av andrespråket og samtidig utvikle det (Cummins 1984). Fjell skoles organiseringen av begynneropplæringen fører til at elevene kan utvikle sitt ordforråd på morsmålet og at elevens underliggende språklige fundament utvikles (ibid), samt få positive ringvirkninger for den norskspråklige utviklingen (Vygotsky 2001). Forskningen på dette feltet er entydig i forhold til at lese- og skriveopplæring på morsmålet er det beste for elevene (Cummins 1984, 1996, 2000, Thomas & Collier 1997).

6.2.5 Leseforståelse

Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst (Bråten 2007a), og krever interaksjon mellom leser og tekst. Skolens leseplan vektlegger betydningen av språklig bevissthetstrening, automatisering av bokstaver og bokstavkunnskap, samt at lesingen skal utvikles til å bli en rask og fleksibel prosess for å kunne trekke ut meningsinnholdet av teksten. Tradisjonelt har arbeid med ren avkoding hatt stor plass (Kulbrandstad 2003), og

dette har Fjell skoles leseplan forsøkt å imøtegå ved å legge stor vekt på leseforståelse på mellomtrinnet, særlig i forhold til minoritetsspråklige elever. Til tross for stort fokus på dette i leseplanen, beskrives likevel denne siden ved lesing som det mest problematiske for de fire elevene i denne undersøkelsen, og tospråklige elever generelt i forbindelse med lesing på andrespråket.

Utfordringen for andrespråkslesere er saktere lesetempo og en lavere grad av forståelse (Kulbrandstad 2003, August & Shanahan 2006). De greier ikke å hente ut innholdet av det de leser, og dette bekymrer informantene. Dette kommer særlig til syne hos elev 2 og elev 4 som ikke har spesifikke lese- og skrivevansker, men som allikevel skårer svært dårlig på leseprøven på femte trinn. Denne bekymringen uttrykker den tidligere spesialpedagogiske lederen som et generelt problem for tospråklige lesere som skal lese på andrespråket. I denne forbindelse bør man vurdere elevenes ordforråd på språket denne forståelsen måles gjennom, da ordforråd sammen med gode avkodingsferdigheter og forkunnskaper spiller en avgjørende rolle for leseforståelse (Frost 1999, Bråten 2007b). Elev 1 har dysleksi og de fonologiske vanskene (se kapittel 3.6 s.23-24 om fonologi) medfører at eleven har mindre overskudd til å hente ut meningen i det han leser. En kompliserende faktor i dette er elevens tospråklighet ettersom å opparbeide seg et kognitiv-akademisk nivå i norsk (CALP (Cummins 1984)) tar 5-7 år. Elevens alder tilsier at hans akademiske andrespråksutvikling ikke er fullendt, og dermed vil de semantiske støttestrategiene på andrespråket nødvendigvis være svake. For å imøtekomme dette følger læreren eleven tett opp, og det jobbes med ordforråd og leseferdigheter. Han tas blant annet ut for daglig lesetrening, han støttes aktivt i timene, og med dette nære samarbeidet mellom lærer og elev finner mediert læring sted (Frost 1999).

Mye tyder på at utfordringene i forbindelse med leseforståelsen til elev 2 og 4 er sammensatte. Elev 4 har ingen vansker med selve ordavkodingen, og dette er dermed ingen medvirkende faktor til vansker med leseforståelse. Her vil en nærliggende antakelse være at elevens ordforråd og forkunnskaper skaper hinderet. Elev 4 har ikke norskspråklige ferdigheter på et kognitiv-akademisk nivå (CALP (Cummins1984)), i

tillegg til mangelfulle lesestrategier. Disse to faktorene får en negativ innvirkning på hverandre ved at han ikke har begrepsapparat nok til å trekke ut det faglige, hvilket i praksis betyr at han ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne hente ut innholdet – å lese for å lære. Kontaktlærer har i et forsøk på å utvikle elevens morsmålsspråklige ferdigheter, plassert eleven på gruppe med en sterk elev som har samme morsmål. Ifølge morsmållærer har elev 4 gode ferdigheter på morsmål, og med dette vil arbeidet gjennom elevens førstespråk fungere styrkende på elevens fagopplæring og hans norskspråklige ferdigheter. Dette samsvarer med Cummins (1994) hevd om at desto høyere ferdighetene er på førstespråket, desto bedre er grunnlaget for ferdigheter på andrespråket (Ibid.). Disse ferdighetene gjelder også i forhold til lesestrategier, hvorpå tiltak i forhold til å øve lesestrategier på morsmålet vil ha overføringsverdi med hensyn til lesestrategier på andrespråket (Lesaux m.fl. 2006).

For elev 3 som har dysleksi kan den svake leseforståelsen bli en ekstra stor utfordring i forhold til hans leseutvikling, slik som hos elev 1. Svak leseforståelse kan skape enda mer omfattende vansker for dyslektikeren, da elevenes kompenserende strategier gjennom semantikken amputeres (se kapittel 3.11 s.29-30). Dersom elevene ikke har opparbeidet seg ordforråd og begrepsapparat nok til å kunne dra nytte av dette vil de, som i undersøkelsen til Frith og Frederickson (1998), risikere å utvise et lesenivå som er flere år under hva deres avkodingsferdigheter ellers skulle tilsi. Eleven risikerer å falle progressivt lenger fra sine jevnaldrende (Fawcett & Lynch 2000, Catts & Kamhi 2005). Til tross for at Fjell skole vektlegger dette i både leseplan, arbeid med forkunnskaper og ved aktiv støtte fra lærere, holder problematikken med leseforståelsen fortsatt frem. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 7.

6.3 Morsmålets betydning

Fjell skole har som mål for sine elever og fundament i sin praksis at elevene skal ha et godt utviklet morsmål. Ved å legge vekt på gode morsmålsferdigheter legges forholdene til rette for at elevene kan danne et solid grunnlag for å oppnå gode

ferdigheter i andrespråkstilegnelsen (Cummins 1984, Thomas & Collier 1997).

Skolen har gjennom sin praksis oppdaget morsmålets betydning i forhold til lese- og skriveferdigheter, og de nasjonale prøvene viser ifølge rektor at de elevene som har fått lese- og skriveopplæring på det språket de behersker best avgir bedre leseresultater.

Skolens lese- og skriveopplæringen gjennom morsmålet styrker fundamentet for elevenes totale språklige og kunnskapsmessige bakgrunn (Cummins 1984). Elev 3 hadde ikke en funksjonell morsmålsopplæring på skolen, og dette kan være en del av forklaringen for at han strevde med leseutviklingen og det å knekke koden – i tillegg til de spesifikke vanskene. Ifølge Cummins (1984) har barn med mangelfullt morsmål større problemer med å tilegne seg andrespråket, og det kan virke som elev 3 har opplevd en utilsiktet subtraktiv utvikling grunnet denne feilopplæringen. Dette har ikke vært hensikten fra skolens side, og å tolke det dit hen at Fjell skoles praksis legger en slik tospråklig læringsmodell til grunn vil være fullstendig feilslått. Derimot kan det tenkes at ettersom elev 3 ikke fikk morsmålsstøttet opplæring, kan dette ha komplisert elevens andrespråkutvikling. Han har blitt beskrevet som ekstremt stille på småtrinnet, noe Hall (2001) hevder ikke trenger å være grunn til bekymring i seg selv, da det forekommer ofte at tospråklige elever har en stille (reseptiv) periode. Eleven hadde i tillegg store uttalevansker, og det kan være betimelig å formode at dette kan ha medført lav selvtillit i forhold til å skulle være muntlig aktiv i timene. Elev 3 sine norskferdigheter har imidlertid de siste to årene hatt en meget god utvikling. Dette kan ses i sammenheng med det tidligere nevnte lesekurs og den positive effekten elevens leseutvikling har hatt på elevens uttale. Ettersom eleven ikke har hatt hensiktsmessig morsmålsstøtte i opplæringen, bør det i forhold til elev 3 passes på at den strålende norskspråklige utviklingen ikke går på bekostning av morsmålet ved at eleven utvikler enspråklighet (Øzerk 2006a). Dette er for øvrig kontaktlærer klar over, og sier at hun ønsker morsmålsstøtte for ham nå på mellomtrinnet.

6.3.1 Oppfølging fra hjemmet

Problemet med manglende oppfølging fra hjemmet beskrives som gjeldende for alle de fire elevene. Denne manglende oppfølgingen kan ha medført uheldige konsekvenser for elevenes utvikling, både i forhold til deres tospråklighet og lese- og skriveferdigheter ettersom hjemmemiljø kan predikere senere leseutvikling (Goswami & Bryant 1990). Årsakene til den manglende oppfølgingen er imidlertid svært sammensatt og kompleks. Av hensyn til elevenes anonymitet velger jeg ikke å drøfte dette i dybden i forhold til hver enkelt elev.

Additiv tospråklig utvikling fordrer at familie, skole og lokalmiljø stiller seg positive til utvikling av både førstespråk og andrespråk (Øzerk 2006a). Ved å oppfordre og tilrettelegge for et positivt samarbeid med foreldrene, legger Fjell skole opp til en slik tospråklig læringsmodell. De anerkjenner morsmålets bindeledd mellom foreldre og barn, og dette belyser skolens aktive identitetsarbeid. Morsmålet er et viktig utgangspunkt for elevenes identitetsutvikling (Hauge 2007), og er av stor betydning for elevens samhandling med familiemedlemmer (Ibid.). Informantene har fortalt at skolen legger opp til et positivt samarbeid med foreldergruppen. Tidligere spesialpedagogisk leder er særlig opptatt av et positivt samspill mellom elev og hjemmet i forbindelse med elevens lese- og skriveopplæring. Dersom hjemmet leker med språket i forhold til rim og regler, oppøves en interesse for fonemisk oppmerksomhet som har sterk sammenheng med lesing (Frost 1999). Disse fonologiske ferdighetene barnet opparbeider seg på morsmålet, har overføringsverdi til andrespråket. Kunnskaper om begreper og øvrige morsmålsspråklige ferdigheter vil ha positive konsekvenser både for elevens leseutvikling og elevens andrespråkutvikling. Ferdigheter som øker et barns språklige bevissthet er kognitiv. Denne underliggende ferdigheten på morsmålet er overførbart til andrespråket (Cummins 1984), og ved at skolen oppfordrer til morsmålsstimulering i hjemmet økes barnas forutsetningsgrunnlag for kognitiv fleksibilitet som er et potensial i elevenes tospråklighet (Bialystok 1991, Vygotsky 2001).

6.3.2 Tospråklighet og kognisjon

De språklige prosessene som igangsettes gjennom den skriftspråklige og tospråklige påvirkning har en gjensidig utviklingseffekt. Dette kan føre til økt metalingvistisk bevissthet og evne til divergent tenkning (Cummins 1984, Bialystok 1991, Vygotsky 2001). Cummins (1984) hevder elever som har et mangelfullt morsmål vil ha vansker med å tilegne seg andrespråket og vil kunne erfare vanskeligheter i forhold til kognitive ferdigheter. I denne forbindelse må læreren vurdere på hvilken måte og på hvilket språk (elevens første- eller andrespråk) det vil være mest hensiktsmessig for eleven å få støtte gjennom. For elev 4 fungerer morsmålet som en støtte i fagopplæringen. Elevens norskspråklige kompetanse er for dårlig i forhold til kravene til dekontekstualisert og abstrakt tenkning (Øzerk 2006b), og eleven har som tidligere nevnt en negativ leseutvikling og skårer på femte trinn lavest i klassen. For å støtte opp og gjennom elevens morsmål har kontaktlærer satt eleven på gruppe med en sterk elev med samme førstespråk. Denne fagstøtten som medelever og tospråklige lærere kan utvise, er ifølge Thomas og Collier (1997) den beste måten å utvikle gode, funksjonelle og vedvarende ferdigheter på. Ettersom morsmålslærer mener det er norsken som stopper han, er denne tilretteleggingen for begrepsoppbygging i fagopplæringen positiv for eleven. Dette gir mulighet til å styrke grunnlaget i det språklige fundamentet, og viser tryggheten lærerne på Fjell har i vissheten om å arbeide med det felles underliggende fundamentet (Cummins 1984). Cummins (2000) hevder at desto mer utviklet førstespråket er, desto lettere vil det bli å utvikle andrespråket. At kontaktlærer velger å styrke morsmålet hos elev 4 vil også styrke elevens andrespråkutvikling. Denne anerkjennelsen av morsmålets betydning ved å la elevene få bruke morsmålet i fagopplæringen, viser at kontaktlæreren har et tospråklig perspektiv på elevens utvikling og kunnskap om hvordan den tospråklige utviklingen og tilegnelsen er (Cummins 1984). Morsmålet ses ikke bare på som en ressurs i dette eksemplet, men som en didaktisk innfallsport i elevens fagopplæring.

6.4 Lese- og skrivevansker

For tospråklige elever vil uttrykkene og risikotegn for dyslektiske vansker være de samme som hos enspråklige elever med dysleksi. Derimot kan tilgangen til vanskene fra et lærerperspektiv være noe mer besværlig, ettersom tegn på spesifikke vansker og en elevs andrespråksutvikling kan være like (Deponio et al. 2000). Tidlig identifisering og tidlig hjelp er av avgjørende betydning (Lyster 1998, 2001, Frost 1999, 2003, Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000), også for tospråklige elever.

6.4.1 Avdekking av lese- og skrivevansker hos tospråklige

En av forskjellene mellom normallesere og dyslektikere er at der normalleserne utvikler sikre og hurtige strategier, går dyslektikerne i stå (Frost 2003). Strategiene etableres langsomt, de er avhengige av støtte og stadig automatisering og mestring. Denne støtten har elev 1 og 3 på småtrinnet vært veldig avhengige av. De har arbeidet i mindre grupper, og morsmålslærer beskriver hvordan hun stadig har måttet korrigere elev 1 inn på riktig spor – på samme måte som hun nå må med elev 4. For å kunne avdekke avvikende strategier og for å være på utkikk etter risikofaktorer i forhold til avvik i leseutviklingen, er det viktig at læreren har kunnskap om normal leseutviklingen og dens avvik (Frost 2003). Lærerne på Fjell har god støtte i dette arbeidet gjennom skolens leseplan. Leseplanen beskriver detaljert målene på de ulike trinnene, og leseprøvene er lagt opp slik at lave skårer kan ses i sammenheng med utviklingstrinnene i leseplanen. Lærerne er hele tiden på utkikk etter elever som er under kritisk grense på leseprøvene, og overfor disse elevene settes det raskt i gang tiltak, slik som ved elev 2.

Lærernes faglige trygghet, gode samarbeidsrutiner og kvalifiserte tolking av leseprøver er noe av årsaken til at Fjell skole klarer å identifisere mange elever, og dette tidlig. I tillegg har skolen et spesialpedagogisk team hvor terskelen for å melde i fra om problemer beskrives som lav. Gjennom den prioriterte ressursen, kan skolen raskt foreta utredninger i påvente av og som utgangspunkt for videre sakkyndig vurdering av PPT. I dette teamet utfyller skolen både den spesialpedagogiske og

tospråklige rollen. Spesialpedagogisk leder er skolens ekspert på lærevansker, og den tidligere spesialpedagogiske lederen beskrives som den tospråklige ekspertisen.

Kunnskap om disse to områdene er av gjørende betydning for å kunne lykkes med både lese- og skriveopplæring og tospråklig utvikling (Cummins 1984, Frost 2003).

Arbeidet med å vurdere hvorvidt tospråklige elevers avvikende leseutvikling dreier seg om en spesifikk vanske eller en tospråklig utviklingsprosess er vanskelig. Også for Fjell skole. Det krever at man foretar vurderinger i et andrespråksperspektiv. Fjell skole har utarbeidet rutiner for samarbeid mellom morsmålslærer og kontaktlærer, slik at disse deler sine observasjoner og bekymringer fortløpende. Deponio et al. (2000) understreker laginnsatsen som må til for å avdekke disse vanskene så tidlig som mulig – og dette tar Fjell på alvor. Skolen foretar mye utredningsarbeid selv, og dette består av et samarbeid mellom det spesialpedagogiske team, lærere og morsmålslærere. Dysleksi kan lett forveksles med en litt forsinket andrespråkutvikling, og det er derfor avgjørende at barnet må vise dyslektiske tegn på morsmålet før en bekymring over en spesifikk vanske skal være reell (Deponio et al. 2000). Dette imøtekommer Fjell skole i sin aktive bruk av morsmålslærer i pedagogiske vurderinger og leseprøver på morsmålet. Elev 1 ble tidlig oppdaget av morsmålslærer ved at hun la merke til at han strevde mer enn normalt. Morsmålslærer har tilgang til elevens totale språkkompetanse, og kan avklare hvorvidt vansken er spesifikk også på morsmålet, eller om eleven befinner seg i tilegnelsesprosess på andrespråket.

Det er nå påkrevd at elevers leseferdigheter kartlegges på andre trinn (Utdanningsdirektoratet 2007b). Dette samsvarer med Frost (2003) sin hevd om at gode rutiner for bruk av klasseprøver bør være en del av skolens strategi for god leseopplæring under arbeidet med å avdekke elevers støttebehov så tidlig som mulig. Frost (ibid) understreker at disse prøvene kun uttrykker elevenes generelle nivå, og at de som ser ut til å streve på disse prøvene må utredes grundigere. Dette har skolen gjort ved elev 1 og 3. Disse elevene ble utredet gjennomgående etter leseprøvene av både skolen og PPT, hvilket har ført til ekstra ressurser i form av spesialundervisning

og at de nå på femtetrinn er på tilpasset pott. Elev 2 ble sendt på lesekurs umiddelbart etter hans lave skåre på andre trinn. Etter endt kurs ble imidlertid leseferdighetene vurdert gode nok til å følge den ordinære opplæringen og ingen videre utredning.

Det mest betydningsfulle i forhold til avdekking av vansker, beskrives av informantene som morsmålskompetansen i skolens personale og kartleggingsrutiner på morsmål. Dette er nøkkelen til at de klarer å oppdage så mange som de gjør. Med denne tilgangen til elevenes morsmål, blir det viktig å vurdere hvorvidt de viser dyslektiske tegn på morsmålet (Deponio et al. 2000). Morsmålslærers pedagogiske vurderinger ved elev 1 viser dette. Eleven hadde store problemer fonologiske vansker også på morsmålet. Elev 4 derimot viser styrker på morsmålet i forhold til lesing. Morsmålslærer kan fortelle at eleven har god avkoding, hvilket sammenfaller med medlærers observasjoner om at eleven mestrer syntesen. Ettersom eleven ikke viser fonologiske vansker dempes den dyslektiske mistanken.

Fjell skoles rutiner med hensyn til leseplan, leseprøver og lesekurs, er framgangsmåten i forbindelse med avdekking, tiltak og tilpasset opplæring. Elev 2 skåret under kritisk grense på leseprøve i andre trinn, og med dette fikk han tilbud om lesekurs. Her ble det jobbet intensivt, og denne konsentrerte jobbingen er et forsøk på å unngå at elevene faller lenger og lenger tilbake i forhold til sine jevnaldrende (Fawcett & Lynch 2000, Catts & Kamhi 2005). Elev 1 og 3 ble tidlig identifisert. De fikk tiltak før det forelå sakkyndige vurderinger, og dette vitner om – som også hos elev 2 – at skolen ikke har en avventende holdning overfor elevene. Den prioriterte ressursen av spesialpedagogisk leder som tidlig kan utrede elevene, er et forsøk på å komme Mattheus-effekten til livs. De jobber systematisk med å identifisere vansker gjennom leseprøvene og tolkningen av disse. Lærerne er observante på forsinket leseutvikling hos elevene og de arbeider forebyggende og kontrastivt i forhold til elevenes morsmål.

Ifølge Frost (2003) er det av stor betydning at læreren vurderer vanskegraden av tekstene elevene arbeider med - særlig overfor elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Elev 1 har gjennom hele skolegangen fått enklere tekster å jobbe med,

i tillegg får han ekstra støtte til å få forklart innhold i tekster for å øke hans forforståelse. For lite støtte i lesingen kan føre til at elevene aldri mestrer lesingen skikkelig (Frost 2003). Dette arbeider skolen for å unngå ved at de arbeider mye med forforståelse og begreper i plenum før elevene skal lese en tekst, samt at elevene får tospråklig støtte fra morsmålslærer (se kapittel 5.9.1 s. 62). Denne støtten legger til rette for elevenes aktivitet for egen læring, at deres interaksjon med tekstene skal være aktiv og konstruerende. Med dette er skolens arbeid for å styrke elevenes egenaktivitet i leseinnlæringen betont, hvilket vektlegges som prinsipielt viktig for læring (Frost 2003). Dette sammenfaller med det sosiokulturelle læringssynet den norske skole har lagt til grunn for sitt arbeid. Eleven selv må konstruere kunnskapen, men med støtte fra læreren.

7. Oppsummering og tanker om framtiden

I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere funnene gjennom oppgavens teoridel og fra undersøkelsen om Fjell skole. Dette knyttes opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt i kapitlet har jeg med mine refleksjoner om veien videre for Fjell skole og deres arbeid med minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

7.1 Oppsummering

Oppgavens problemstilling omhandler hvordan man i skolen på best mulig måte kan hjelpe minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Denne problemstillingen har jeg forsøkt å nærme meg ved hjelp forskningsspørsmål. Jeg har forsøkt å belyse problemstillingen gjennom teori og tidligere forskning på området, og ved å gjennomføre en casestudie på en skole som har en stor andel minoritetsspråklige elever. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) tipset meg om Fjell skole som har et omdømme for å være en foregangsskole på dette området, og det var på en slik skole jeg ønsket å studere hvordan det arbeides med denne elevgruppen. Fjell skole har dermed ikke vært en tilfeldig valgt skole, og fungerer derfor ikke som grunnlag for generalisering. Målet har vært å få innblikk i skolens praksis for lesing og skriving, med en hovedtyngde på minoritetsspråklige elever med dysleksi.

Teoridelen har vært todelt – et kapittel om tospråklighet og et om lese- og skrivevansker. Jeg introduserte teoridelen ved å redegjøre for identitetsarbeid, og skolens ansvar og muligheter i forbindelse med dette. Skolen har et ansvar for læringsmiljøet og hvordan dette kan tilrettelegges for å styrke elevenes identitetsutvikling (Skaalvik & Skaalvik 1988, 2005). Skolen spiller en viktig rolle som den signifikante andre (Mead 2005) for elevene ved at den vurderingen skolen som helhet gjør av sine elever, danner persepsjonsgrunnlaget for elevens vurdering av

seg selv. Overfor minoritetsspråklige elever vil dette uttrykk for symbolsk interaksjonisme (Mead 2005) blant annet innebære en anerkjennelse av elevenes tospråklighet som verdifull (Cummins 1984).

Vygotsky (2001) hevder førstespråkets og andrespråkets utvikling har en rekke fellestrekk, og er gjensidig knyttet til hverandre. Ferdighetene elevene har på førstespråket har konsekvenser for andrespråkstilegnelse (Høigård 1999). Et velutviklet morsmål vil lette denne tilegnelsen. For å kunne tilrettelegge for morsmålets videreutvikling må skolen være en bidragsyter i forhold til additiv tospråklig utvikling (Øzerk 2006a). Denne tenkningen om utvikling anerkjenner morsmålets betydning for elevens totale språkkompetanse, samt det gjensidige påvirkningsforholdet mellom elevens morsmål og andrespråket (Cummins 1984). I tospråkligheten ligger et potensial for utvikling av metaspråklig bevissthet, kognitiv fleksibilitet og evne til divergent tenkning (Cummins 1984, Bialystok 1991, Vygotsky 2001). For å utnytte dette potensialet fordres gode morsmålsspråklige ferdigheter (Cummins 1984), som videre vil stimulere den andrespråklige utvikling til å nå et kognitiv-akademisk nivå (CALP (Cummins 1984)). For arbeid i skolen er kunnskap om dette viktig, for ved å videreutvikle elevenes morsmål styrker dette barnas språklige fundament som er felles både for første- og andrespråket.

Dysleksi kan lett forveksles med et tilnærmet normalt utviklingsmønster i andrespråkstilegnelsen (Deponio, Landon & Reid 2000). Tidlig identifisering er imidlertid av avgjørende betydning for elevenes leseutvikling (Lyster 1998, 2001, Frost 1999, Adams & Smythe 2000, Cline 2000, Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000). Kunnskap om leseutvikling, forebygging av lesevansker og prinsipper for god leseopplæring er premissgivende for elevenes leseutvikling (Frost 1999, 2003), ettersom å utvikle gode lese- og skriveferdigheter er avhengig av opplæringen (August & Shanahan 2006). Andrespråkslesere møter en del andre utfordringer enn førstespråkslesere ved at de oftere møter ord de ikke kjenner til, og at de møter tekster med begrensede forkunnskaper (Aukrust & Rydland 2007). Dette får konsekvenser for leseforståelsen, hvilket beskrives som et hovedproblem for andrespråkslesere

(Kulbrandstad 2003, August & Shanahan 2006,). I forhold til dysleksi risikerer andrespråkslesere enda større vansker. Den fonologiske prosesseringsvansken medfører vansker ved avkoding (Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000), som igjen hemmer leseforståelse.

For å se på forholdene mellom tospråklighet og dysleksi, har jeg sett på hvordan lesing foregår i et andrespråksperspektiv, samt lese- og skrivevansker hos tospråklige. Dette underbygget jeg med internasjonal forskning, og fant blant annet gjennom Frith og Fredericksons (1998) undersøkelser hvordan tospråklige elever slåss med å nyttiggjøre seg semantiske støttestrategier når de leser. Hvorvidt dette er en konsekvens eller årsak til tospråklige elevers vansker med lesing for forståelsens del, er vanskelig å avgjøre. En nøktern konklusjon kan imidlertid være at for den dyslektiske tospråklige eleven kan dette by på store problemer. Blant enspråklige dyslektikere er det vanlig å benytte semantiske støttestrategier for å lette lesingen (Snowling 2000). Elever med dysleksi har vansker med fonologiske prosesseringer og dette medfører ordavkodingsproblemer (Høien & Lundberg 2000, Snowling 2000). Tospråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker kan med dette beskrives som å ha en dobbelt dysleksi, ettersom leseforståelsen ofte er for dårlig til å kunne hente ut semantikken av teksten de leser. I dette arbeidet blir det derfor viktig med aktiv og støttende opplæring, nivåtilpassede tekster, arbeid med forkunnskaper og lesestrategier på både første- og andrespråket (Forst 1999, 2003, Lesaux et al. 2006, Bråten 2007b).

Når det gjelder undersøkelsen på Fjell skole understreket alle informantene betydningen av identitetsarbeid. Dette både i forhold til elevenes læring, men også for elevenes utvikling som individer. Identitet er gjennomgående for skolens pedagogiske grunnlag, og hermed skaper skolen et verdigrunnlag for inkluderende og anerkjennende pedagogikk. Tilhørigheten elevene på Fjell skole opplever gjennom skolens anerkjennelse gir et godt læringsgrunnlag. Skolens verdsetting av elevenes tospråklighet tydeliggjør dette arbeidet. I dette arbeidet viser skolen at de møter elevene med respekt og kongruens, og fremtrer autentiske i møtet med elevene. Dette

fører til trygge elever som opplever en positiv selvakseptering. Denne tryggheten kan elevene ta med seg inn i klasserommet og føle at en er akseptert, inkludert og verdsatt, og først da er elevene klare for læring.

Skolens dyptgående tospråklige perspektiv er det sentrale og kanskje mest utslagsgivende i forhold til skolens praksis. I forhold til mine forskningsspørsmål kan alle disse besvares gjennom skolens tankegang og praksis på dette området. Det tospråklige perspektivet er en rød tråd i arbeidet på skolen, og dette oppfatter jeg som den utslagsgivende suksessfaktoren sammen med satsningen på morsmålsopplæring. Dette er i tråd med internasjonal forskning med hensyn til hva som gagnar tospråklige elevers utvikling. Informanten har trygghet i forhold til læringsplattformen på skolen, og i særlig grad med hensyn til språkets betydning. Skolen har hatt en stor andel tospråklige elever i over tjue år, og har gjennomgått en lang utvikling for å komme dit de er nå. Fjell skole har valgt å ikke legge seg på et minste multiplums nivå med hensyn til elevenes språkutvikling. Ifølge Opplæringsloven er det kun elever som ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper på norsk som har krav på morsmålsopplæring (jamfør Opplæringslova av 1998 § 2-8). På Fjell skole er det ikke kun elever med utilstrekkelige norskkunnskaper som får dette tilbudet. Dette legger grunnlaget for en bedre leseutvikling for alle de tospråklige elevene på Fjell skole, og straffer i så måte ikke de med adekvate andrespråksferdigheter ved å forhindre tilbud om leseopplæring på deres morsmål.

Leseforståelse er skolens største utfordring. Det er dette de tospråklige elevene generelt sliter mest med. Skolens leseplan understreker betydningen av arbeid med forkunnskaper ved å understreke viktigheten av å snakke om tekster i forkant av elevens undervisning. I tillegg har leseplanen fokus på lesestrategier, hvilket vurderes som positivt da dette betegnes som betydningsfullt for økt leseforståelse (Frost 2003, Bråten 2007b). Til tross for dette fortsetter elevene å streve med dette. En kan spørre seg om avkodingsferdigheter har fått for stor plass i skolens leseplan for begynneropplæringen, men uten dette frigjøres ikke ressurser til å hente ut semantikken i lesingen. Hvordan det arbeides med lesestrategier på elevenes første-

og andrespråk har ikke jeg kunnet avdekke gjennom denne undersøkelsen, men muligens bør arbeidet med lesestrategier intensiveres. Lesaux et al. (2006) har gjennom forskning avdekket at de elevene som øver lesestrategier på førstespråket, gjør det også på andrespråket

Tilgangen Fjell skole har til elevenes totale språkkompetanse anser jeg for å være nøkkelen i arbeidet med minoritetsspråklige elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Det er gjennom morsmålet vanskene oppdages, og ved at skolen har en stor tospråklig kapasitet gjennom de tospråklige lærerne, identifiseres elevene tidlig og tiltak kan tidlig settes i gang. Informantene uttrykker god kunnskap om leseutvikling, hvilket er en premissgiver for å kunne oppdage avvikende strategier og utvikling. Den tidlige igangsettingen av tiltak viser at skolen ikke har en avventende holdning, hvilket vitner om skolens streben etter å komme Mattheus-effekten til livs.

7.2 Refleksjoner over funn og veien videre

For å kunne delta i dagens samfunn på en fullverdig måte, er det avgjørende at ens lese- og skriveferdigheter er funksjonelle. Skolens ansvarsområder utvides stadig, og jeg opplever at Fjell skole tar dette på alvor. Jeg har gjennom denne undersøkelsen forsøkt å belyse skolens gagnlige arbeid i forhold til dette problemfeltet. Skolen har virkelig mye de skal være og er stolte av. Likevel sitter jeg igjen med noen spørsmål som jeg gjennom undersøkelsen ikke fikk besvart – en undring over visse aspekter ved skolens praksis som det kan være interessant for skolen å arbeide videre med. Jeg opplevde i datainnsamlingen at elevenes mapper inneholdt lite informasjon om hvordan skolen i det daglige arbeidet evaluerer effekten av deres innsats - bortsett fra gjennom leseprøver. Da skolen i så stor grad erfarer problemer med leseforståelse, ville det kanskje være interessant i forbindelse med den konkrete opplæringen å ha et sterkere evalueringsperspektiv inne. Dette kan gjøres gjennom undervisningslogger. Her skriver læreren – gjerne i samspill med eleven - hva som er planlagt og gjennomført og hvordan elevens utbytte ble. Dette ville kunne dokumentere for læreren over tid hva som var bra og hva som ga dårlig utbytte og gi anledning til å

sette nye og mer presise mål. I tillegg gir det en økt oppmerksomhet i hverdagen. En annen betydning ved bruk av undervisningslogg er at det øker betingelsene for et mer kvalifisert lærersamarbeid. På basis av notatene kan en drøfte elevens utvikling, samt fange opp både hvem som har forsinket leseutvikling og på hvilken måte denne avviker i forhold til undervisningen som er lagt til grunn. I arbeidet med å vurdere en dyslektisk elevs utvikling, må man være bevisst på ikke å sammenlikne disse elevene i forhold til jevnaldrendes normalutvikling. Der normalleserens utvikling er stabilt økende, har dyslektikere også utvikling, men den går fram i et annet tempo og vil mest sannsynlig ikke nå det samme nivået som normalleseren. Med dette perspektivet kan en elev ha en positiv utvikling vurdert opp mot seg selv, noe det er viktig læreren er oppmerksom på. I tillegg vil bruken av undervisningslogg gi mulighet for å vurdere elevens utvikling og eventuelle forsinkelse opp mot undervisningen som faktisk har foregått, og ikke kun opp mot skolens visjoner og planer.

Alle informantene legger fram leseforståelse hos de tospråklige elevene som den største utfordringen. Jeg fant ikke i min undersøkelse hva skolen eksplisitt gjør i dette arbeidet, annet enn at de forteller at de har fokus på det og at dette skal få større plass i den nye leseplanen. Dette kan ha flere årsaker, muligens var jeg ikke bevisst nok omkring dette i intervjusituasjonen – at jeg ikke var tydelig nok på at jeg ønsket å vite mer om nettopp dette. Likevel velger jeg avslutningsvis å understreke betydningen av dette arbeidet overfor minoritetsspråklige elever. Elever som har er inadekvat ordforråd må få kunnskap i forkant av undervisningssituasjonen – før elevene møter samme begreper i klasserommet og i forkant av møte med fagteksten. Liketil henger leseforståelse og ordavkodning sammen. Det er vanskelig å skulle avveie fokusforholdet mellom disse komponentene for lesing. Ordavkodningen er første steget, men dette steget kan virke meningsløst hvis det ikke resulterer i en meningsuthenting. Hvis en elev fortsetter å lese mekanisk, uten forståelse, vil dette gi liten mestring og som følge av dette liten motivasjon til videre lesing. Det er gjennom mestring den ekte motivasjonen ligger. Mestring er noe den tospråklige dyslektikeren også må få anledning til å erfare, for så å høste økt motivasjon. I dette arbeidet vil tospråklige lærere spille en stor rolle i fagopplæringen. Den tospråklige læreren kan

støtte eleven på elevens førstespråk, og vil både styrke og sikre elevens opplæring og utvikling. Med denne tilgangen til elevens morsmål vil en tospråklig lærer kunne bygge på elevens forkunnskaper på morsmålet, samt bruke denne begrepsoppbyggingen via morsmålet til å styrke både første- og andrespråket.

Det stilles store krav til læreren som skal arbeide med minoritetsspråklige elever som har spesifikke lese- og skrivevansker. Det fordrer kunnskap om både tospråklighet og dysleksi, og en syntese av disse to kompetansefelt. Læreren må ha grundig kjennskap til leseutviklingens forløp, og å ha et andrespråksperspektiv på både normal og forsinket leseutvikling. Dette andrespråksperspektivet innebærer at læreren må vite hvordan den tospråklige utviklingen foregår, lærerens bevissthet om påvirkningskraft i forbindelse med en additiv læringsmodell, være observant på overføringsfeil mellom elevens første- og andrespråk og vite hvordan man kan omsette denne kunnskapen i praksis. Lesing er et nettverk bygget opp av ulike komponenter som påvirker leseprosessen. Lesing er en internspråklig prosess hvor leseren står for arbeidet med en vellykket integrering av lesingens komponenter. Komponentene som avkoding, forståelse og positive erfaringer med skriftspråket dannes gjennom god leseopplæring. Denne leseopplæringen danner grunnlaget for den gode tospråklige leseren, og det er med grunnlag og utgangspunkt i denne gode leseopplæringen minoritetsspråklige elever med lese- og skrivevansker får best hjelp.

Kildeliste

- Artiles, A. J & Ortiz, A. A 2002, 'English Language: Learners With Special Education Needs: Contexts and Possibilities', I: Artiles, A.J & Ortiz, A.A eds, *English Language Learners With Special Education Needs. Identification, Assessment and Instruction*, Professional Practice Series 2, Washington, pp. 3-27.
- August, D & Shanahan, T, 2006, 'Introduction and Methodology', I: *Developing Literacy in Second-language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Lawrence Erlbaum associates publishers, London, pp. 1-42.
- Aukrust, V. G 2007, "Røverkjøp" og "bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv' I: I: Bråten, I red., *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp.110-127.
- Aukrust, V. G & Rydland, V 2007, 'Minoritetsspråklige barns og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for forståelse?' I: Bråten, I red., *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 128-146.
- Baca, L. M, 1998, 'Bilingualism and Bilingual Education' I: Baca, L. M & Cervantes, H.T, *The Bilingual Special Education Interface*, 3rd edn, Merrill Publishing Company, Columbus, pp. 26-45.
- Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Bialystok, E 1991, 'Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency, I: *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 113-140-
- Bialystok, E & Cummins, J 1991, 'Language, cognition, and education, I: Bialystok, E ed, *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, pp.222-232.

-
- Blunkett, D 2000, 'Foreword', I: Peer, L & Reid, G *Multilingualism, Literacy and Dyslexia A Challenge for Educators*, David Fulton Publishers, London, pp. vi-vii.
- Bråten, I 1996, 'Om fonemets betydning i skriftspråklæringen', I: Wold, A red., *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 145-168.
- Bråten, I 2007a, 'Leseforståelse – innledning og oversikt', I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 9-19.
- Bråten, I 2007b, 'Leseforståelse – komponenter, vanske og tiltak' I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 45-81.
- Bøyesen, L 1997, 'Norsk i andrespråksperspektiv' I: Sand, T red., *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 229-258.
- Catts, H.W & Kamhi, A. G 2005, 'Causes of Reading Disabilities', I: *Language and Reading Disabilities*, 2nd edn, Pearson Education Inc., USA, pp. 94-126.
- Cline, T 2000 'Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice' I: *Dyslexia – The Journal of the British Dyslexia Association*, vol. 6, nr. 1, pp. 3-12.
- Crowder, R. G & Wagner, R.T 1992, *The Psychology of Reading: an Introduction*, 2nd edn, Oxford University Press, New York.
- Cummins, J 1984, *Bilingualism and special education: Issues in Assessment and Pedagogy*, 1st edn, Calif. College-Hill Press, San Diego.
- Cummins, J 1994, 'Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language', I: Genesee, F ed., *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge University Press, USA, pp. 33-58.
- Cummins, J 2000, *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

- Dahler-Larsen, P 2006, 'Dokumenter som objektiveret social virkelighed, I: Järvinen, M & Mik-Meyer, N red, *Kvalitativ metode i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*, Hans Reitzels Forlag, København, pp. 235-254.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Denzin, N, K 1989, *Interpretive Interactionism*, Sage Publications, London.
- Deponio, P, Landon, J & Reid, G 2000, 'Dyslexia and Bilingualism – Implications for Assessment, Teaching and Learning, I: Peer, L & Reid, G eds., *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*, David Fulton Publishers, London, pp. 52-60.
- Deponio, P, Landon, J, Mullin, K & Reid, G 2000, 'An Audit of the Process Involved in Identifying and Assessing Bilingual Learners Suspected of Being Dyslexic: a Scottish Study, I: *Dyslexia – The Journal of the British Dyslexia Association*, vol. 6, nr. 1, pp. 29-41.
- Durkheim, C 2000, 'Dyslexia and Bilingual Children – Does Recent Research Assist Identification?' I: *Dyslexia – The Journal of the British Dyslexia Association*, vol. 6, nr. 4, pp. 248-267.
- Egeberg, E 2007, 'Vurdering av forutsetninger for lesing og skriving', I: *Minoritetsspråklige elever med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 161-180.
- Engen, T. O & Kulbrandstad, L. A 2004, *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, 2.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Eriksen, T. H 2002, 'Identitet', I: *Flerkulturell forståelse*, 2.utg , Universitetsforlaget, Oslo, pp. 35-56.
- Everatt, J, Adams, E & Smythe, I 2000, Bilingual Children's Profiles on Dyslexia Screening Measures, I: Peer, L & Reid, G eds., *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*, David Fulton Publishers, London, pp. 36-44.

-
- Fawcett, A. J & Lynch, L 2000, 'Systematic Identification and Intervention for Reading Difficulty: Case Studies of Children with EAL' I: *Dyslexia – The Journal of the British Dyslexia Association*, vol. 6, nr. 1, pp. 57-71.
- Frederickson, N & Firth, U 1998, 'Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with inner London Sylethi Speakers', I: *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice* 4, pp. 119-131.
- Frost, J 1999, *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Frost, J 2003, *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Gall, M.D, Gall, J. P & Borg, W. R 2003, *Educational Research. An Introduction*, 7th edn, Pearson Education, Inc, USA.
- Genesee, F & Hamayan, E. V, 1994, 'Classroom-based assessment', I: Genesee, F ed, *Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community*, Cambridge University Press, USA, pp. 212-240.
- Geva, E 2000, 'Issues in Assessment of Reading Difficulties in L2 Children – Beliefs and Research Evidence', I: *Dyslexia – The Journal of the British Dyslexia Association*, vol. 6, nr. 1, pp. 13-28.
- Goswami, U & Bryant, P 1990, *Phonological skills and learning to read*, Lawrence Erlbaum, Hove.
- Hagtvet, B. E 1996, 'Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling', I: Wold, A red., *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 23-58.
- Hall, D 2001, *Assessing the Needs of Bilingual Pupils. Living in two languages*, 2nd edn, David Fulton Publishers Ltd, London.
- Hauge, A-M 2007, *Den felleskulturelle skolen*, 2.utg, Universitetsforlaget, Oslo.
- Holter, H & Kalleberg, R 2002, 'Forord' I: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 2. utg, Universitetsforlaget, Oslo, s.5.

- Hvenekilde, A 1984, 'Språktypologi' I: Hvenekilde, A & Ryen, E red., *Kan jeg få ordene dine lærer?* LNU/Cappelen, Oslo, pp. 86-94.
- Hvenekilde, A, Hyllenstam, K & Loona, S 1996, 'Språktilegnelse og tospråklighet', I: Engen, T. O red., *Minoritets elever og språkopplæring*, Oplandske Bokforlag, pp. 9-67.
- Hvistendahl, R 2007, 'Unge lesere fra språklige minoriteter', I: Bråten, I red., *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslos, pp. 147-167.
- Hutchinson, J, Whiteley, H & Smith, C 2000, 'Literacy Development in Emergent Bilingual Children, I: Peer, L & Reid, G eds., *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*, David Fulton Publishers, London, s. 45-51.
- Høien, T & Lundberg, I 2000, *Dysleksi. Fra teori til praksis*, 2.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Høigård, A 1999, *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Kruuse, E 2007, *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*, 6.utg, Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Kulbrandstad, L. I 2003, *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*, Fagbokforlaget, Larvik.
- Kunnskapsdepartementet 2006 Læreplanverket for Kunnskapsløftet
- Kunnskapsdepartementet, 2007, *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*.
- Kvale, S 2002, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Lesaux, N.K & Geva, E 2006, 'Synthesis: Development of Literacy in Language-Minority Students, I: August, D & Shanahan, T eds, *Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Lawrence Erlbaum associates publishers, London, pp. 53-71.

-
- Lesaux, N. K, Koda, K, Siegel, L.S & Shanahan, T 2006, 'Development of Literacy', I: *Developing Literacy in Second-language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Lawrence Erlbaum associates publishers, London, pp. 75-122.
- Lillejord, S 2008, 'Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring', I: Bjørnsrud, H & Nilsen, S, *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*, Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo, pp. 199-220.
- Lyster, S. A-H 1998, *Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst*, Gyldendal Akademisk, Forlag, Oslo.
- Lyster, S. A-H 2001, *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom*, Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo.
- Lundberg, I, Olofsson, Å & Wall, S 1980, 'Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten' I: *Scandinavian Journal of Psychology*, nr. 21, pp. 159-173
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998.
- Malmö, G 2000, 'Mellomspråk og mellomspråksanalyse I: Moslet, I & Bjørkeng, P. H red., *Norskdidaktikk. Tekstnær og elevnær undervisning*, Universitetsforlaget, Oslo, pp. 351-364.
- Mathison, S 1988, 'Why Triangulate'. I: *SPESIALPEDAGOGIKK SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling 2007 Universitet i Oslo, pp. 17-23.
- Maxwell, J. A. 1992, 'Understanding and Validity in Qualitative Research'. I: *SPESIALPEDAGOGIKK SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling 2007 Universitet i Oslo, pp. 25-48.
- Mead, G. H 2005. *Sindet, selvet og samfundet*, Akademisk Forlag, København.

- Mik-Meyer, N 2005, 'Dokumenter i en interaktionistisk begrebsramme', I: Järvinen, M & Mik-Meyer, N red., *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*, Hans Reitzels Forlag, København, pp. 193-214.
- Monsrud, M-B, 2005, Lesevansker hos en minoritetsspråklig elev – vurdert i et dynamisk perspektiv, I: Norsk tidsskrift for logopedi 1, pp. 15-18.
- Muter, V, Hulme, C, Snowling, M.J & Stevenson, J 2004, 'Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study' I: *Developmental Psychology*, vol. 40, no. 5, pp. 665-681.
- NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*.
- Patton, M. Q 1990, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2nd edn, Sage, Newbury Park.
- Platt, J 2006 'Evidence and Proof in Documentary Research: Part 1, Some Specific Problems of Documentary Research', I: Scott, J ed., *Documentary Research volume 1*, Sage Publications Ltd, London, pp. 83-103.
- Sand, T 1997 'Å leve med to kulturer' I: Sand, T red., *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 20-44.
- Scott, J 2006 'Assessing Documentary Sources' I: *Documentary Research*, vol 1, Sage Publications, London, pp. 23-42.
- Schultz, J-H, Hauge, A-M, Støre, H 2004, *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*, 2.utg, Universitetsforlaget, Oslo.
- Shadish, W. R, Cook, T. D & Campbell, D. T 2002, *Experimental and Quasi-experimental designs for generalized causal inference*, Houghton Mifflin, Boston.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S 1988, *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*, Tano AS, Oslo.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S 2005, *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.

-
- Skogen, K 2006, 'Case-forskning' I: Fuglseth, K & Skogen, K I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 52-65.
- Skutnabb-Kangas, T 1981, *Tvåspråkighet*, Liber Läromedel, Lund.
- Sletmo, A 1996, 'Dysleksi: Om diagnostikk og diskrepanstenkning', I: Wold, A. *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp. 221-247.
- Snowling, M. J 2000, *Dyslexia*, 2nd edn, Blackwell Publishing, Oxford.
- Spear-Swerling, L & Sternberg, R. J 1994, 'The Road Not Taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disability' I: *Journal of Learning Disabilities*, 27, nr. 2, pp. 91-103.
- Stortingsmelding nr. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen*.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *...og ingen står igjen*.
- Strauss, A & Corbin, J 1998, *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Sage Publication, London.
- Thomas, W. P & Collier, V. P 1997, *School Effectiveness for Language Minority Student's Long-Term Academic Achievement*, Center for Research and Education, Diversity & Excellence, George Mason University, Washington.
- Vygotsky, L. S 2001, *Tenkning og tale*, Gyldendal Akademisk, Gjøvik.
- Wold, A 1996. *Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk*, I: Wold, A red, *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, pp.59-94.
- Yin, R 2003, *Case study research. Design and methods*, 3rd edn, SAGE Publications, London.
- Øzerk, K 1995, *Tospråkighet og kognitiv utvikling i pedagogisk perspektiv*, Fagtrykk AS, Alta.

- Øzerk, K 2005, 'Enten eller... -Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte, I: *Spesialpedagogikk* nr.6, pp. 10-17.
- Øzerk, K 2006a, 'Tospråklighet og pedagogiske perspektiver', I: Haugen R red., *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklige*, 2.utg, HøyskoleForlaget, Steinkjer, pp. 115-142.
- Øzerk, K 2006b, 'Et tospråkligpedagogisk perspektiv', I: Haugen R red., *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*, 2.utg, HøyskoleForlaget, Steinkjer, pp. 143-157.

Nettsteder

NESH 2006, NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. 2005, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lesedato: 7. november 2007.

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>

NESH 2008, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora Lesedato: 9. Januar 2008

<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

Utdanningsdirektoratet 2007a *PISA og PIRSL om norske elevers leseresultater*
Lesedato 28. Mars 2008,

http://udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf

Utdanningsdirektoratet 2007b Lesedato 28.mar

http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2574

Statistisk Sentralbyrå (SSB) 2008, Lesedato: 10. Mai 2008,

http://www.ssb.no/utdanning_tema/

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Skriv til rektor

Vedlegg 2: Skriv til informanter

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide rektor/tidligere spesialpedagogisk leder

Vedlegg 5: Intervjuguide lærere

Vedlegg 6: Konsesjon fra NSD

Vedlegg nummer 1

Anita Kristiansen

Oslo, 24.januar 2008

Mastergradsstudiet ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Tlf: 91830469

Til rektor

I forbindelse med min mastergradsoppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, gjennomfører jeg et prosjekt der problemstillingen er ”dysleksi hos minoritetsspråklige – en beskrivelse og vurdering av Fjell skoles avhjelping og avdekking av lesevansker hos elever med et annet førstespråk enn norsk”.

Jeg henviser til møte 14. Januar 2008, og ønsker å få tilgang til mapper og leseprøver som enkelte av elevene ved din skole har gjennomført over en periode på 4 skoleår.

Kontaktlærer for klassen er villig til kontaktetablering for de aktuelle foreldrenes godkjenning, og skrivet til disse har jeg laget ferdig.

For å gjøre denne avtalen formell, ønsker jeg rektors underskrift på denne henvendelsen.

Med vennlig hilsen Anita Kristiansen.

Vedlegg nummer 2

Anita Kristiansen

Oslo, 24.januar 2008

Masterstudiet ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Tlf: 91830469

INFORMASJONSBREV TIL INFORMANTER

Det å lære seg å lese og skrive er en komplisert prosess, og noen barn strever mer med dette enn andre. For barn som har et annet morsmål enn norsk kan det være vanskelig å lære seg et nytt språk som kan brukes til å kommunisere, lære og forstå verden rundt seg. En annen type vanske er vansker som barnet også har på morsmålet. Å avgjøre hva slags type vanske barnet har, er viktig for å legge til rette for en best mulig lese- og skriveutvikling. I forbindelse med min masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo som skal leveres i mai 2008, ønsker jeg å bidra til økt forståelse rundt lese- og skrivevansker hos barn som er minoritetsspråklige.

På Fjell skole er lærere, spesialpedagoger og rektor ekstra flinke til å lære elever som har et annet morsmål enn norsk, å lese og skrive på to språk, og å hjelpe elever i denne prosessen. I min masteroppgave ønsker jeg å beskrive hva det er Fjell skole får til som er så bra, slik at det kan være til hjelp for andre skoler, rektorer, lærere og spesialpedagoger.

Jeg ønsker å gjennomføre en intervjustudie i tillegg til å se på elevenes lesetester, og ønsker i intervjuet å diskutere elevers leseutvikling, hvilke tiltak er satt inn på norsk og morsmål, hvordan har ulike lærere (kontaktlærer, spesialpedagog, morsmålslærer) arbeidet med elevene.

Intervjuene vil bli tatt på diktafon, for så å bli transkribert. Informantene vil bli anonymisert på lik linje som elevene – de kodes. Datamaterialet vil bli slettet etter prosjektets slutt i mai 2008.01.24

Med vennlig hilsen Anita Kristiansen.

Vedlegg nummer 3

Anita Kristiansen

Oslo, 24.januar 2008

Masterstudiet ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Tlf: 91830469

Til foreldre/foresatte

Det å lære seg å lese og skrive er en komplisert prosess, og noen barn strever mer med dette enn andre. For noen elever er det vanskelig å lese på norsk, for andre kan det være vanskelig både på morsmål og norsk. I forbindelse med min masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo som skal leveres i mai 2008, ønsker jeg å skrive en oppgave som gjør at lærere skal bli flinkere til å hjelpe elever med lesing og skriving både på norsk og morsmål.

På Fjell skole er lærere, spesialpedagoger og rektor ekstra flinke til å lære elever som har et annet morsmål enn norsk, å lese og skrive på to språk, og å hjelpe elever i denne prosessen. I min masteroppgave ønsker jeg å beskrive hva det er Fjell skole får til som er så bra, slik at det kan være til hjelp for andre skoler, rektorer, lærere og spesialpedagoger. Jeg ber derfor om tillatelse til å få tilgang til leseprøver, rapporter og sakkyndig vurdering fra PPT dersom det foreligger hos ditt barn for å belyse skolens gode praksis i tillegg til barnets positive utvikling. Dette innebærer informasjon om fødselsdato, skolegang, bakgrunn, nasjonalitet, og vil dreie seg om en beskrivelse av barnets positive lese- og skriveutvikling. I tillegg vil jeg foreta intervjuer av kontaktlærer, spesialpedagog, morsmålslærer og rektor for å diskutere den positive utviklingen hos barnet. Skolen har gitt sitt samtykke til å gjøre denne undersøkelsen, og skolens lærere har sagt seg villig til å hjelpe meg med min undersøkelse.

Det er frivillig å delta, og det er mulighet til å trekke seg når som helst. Alt vil bli anonymisert, så det vil ikke være mulig å koble informasjon opp til det individuelle barn. De opplysningene jeg henter fra skolen vil bli merket med koder som kun skolen kjenner til. All data vil bli slettet ved prosjektets slutt i mai 2008. Jeg har taushetsplikt om alle personopplysninger, og prosjektet er meldt opp til datatilsynet.

Vær vennlig å underskrive den vedlagt svarslippen.

Med vennlig hilsen Anita Kristiansen.

Som foresatt gir jeg med dette tillatelse til at

Mitt barn:

kan delta i denne undersøkelsen.

Sted, dato

.....

Signatur

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE REKTOR

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om
- Anonymitetsbeskyttelse, gjennomgang av informasjonsbrev til informanter
- Ingen vil bli gjenkjent, alt kodes slik at det sikrer anonymitet
- Ingen vil få lytte til båndet

Begrepsavklaring

Vil du veldig kort forklare hvordan du bruker følgende begreper:

	Førstespråk	Andrespråk	annet morsmål enn norsk	Annet
Morsmål				
Norsk				
Minoritetsspråklig				
Tospråklig undervisning				
Morsmålsopplæring				
Innvandrere				
Å være tospråklig				
Fremmedspråk				
Annet				

Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle om din bakgrunn, utdanning?
- Kan du fortelle litt om Fjell skole, og dine arbeidsoppgaver her?

Skolens plattform

- Kan du fortelle om skolens pedagogiske grunnlag?
- Har skolen en konkret handlingsplan for leseopplæring?
- Hvem har laget den?
- Blir den revidert regelmessig?
- Hvordan er din rolle ift oppfølging av planen?
- Hvordan får du orientering om hvordan lærerne jobber med den – hvordan kvalitetssikrer du arbeidet på skolen ift lese- og skriveopplæringen?
- Hvilket felles grunnlag arbeider man etter på skolen ift evalueringen av denne?
- Hvordan brukes planen i praksis, hvordan blir den ”lærernes” egen?

Flerkulturell skole

Fjell skole har en stor andel minoritetsspråklige elever, og skolen har et godt omdømme på dyktighet på flerkulturell pedagogikk. Hvilken erfaring hadde du fra før?

Personalet

Har skolen en strategi for nyansatte ift veiledning? Både med hensyn til spesifikke lese- og skrivevansker, samt denne problematikken hos minoritetsspråklige?

Minoritetsspråklige elever med lese- og skrivevansker

Hva vil du forklare som det viktigste skolen gjør ift å avdekke lese- og skrivevansker hos minoritetsspråklige elever?

Hvordan skiller man mellom en tospråklig vanske som gir seg til uttrykk ved vansker på andrespråket og en spesifikk vanske?

Lærernes kompetanse

- Hvordan sikrer man at elever med dysleksi oppdages?
- Hvilken kvalitetssikring har man av effekten av arbeidet?
- Hvordan sikrer rektor lærernes kompetanse?

Tiltak

- Hvilke tiltak setter dere inn, generelt sett, hos minoritetsspråklige elever med dysleksi?
- På hvilken måte skiller disse tiltakene seg fra tiltak hos elever med norsk som førstespråk?
- Samarbeid
- Kan du fortelle litt om hvordan det legges til rette for lærersamarbeid om elever med vansker?
- Kan du fortelle litt om hvordan dere legger opp med samarbeid med hjemmet og dine erfaringer med dette?

Morsmålsopplæring

- Hva er det viktig for deg som rektor at elevene sitter igjen med i denne opplæringen?
- Blir disse lærerne som ikke har lærerutdanning veiledet her på skolen?
- Hvordan benyttes morsmålslærerne i pedagogiske vurderinger av elever som dere mistenker kan ha en spesifikk vanske?

Spesialpedagogisk team

- Denne skolen har en spesialpedagog som ikke har undervisningstimer. Kan du fortelle litt mer om valget av å disponere ressurser på denne måten, og hvordan vil du si det fungerer i forhold til dette problemfeltet?

Andre skoler

- Skolen får henvendelser fra andre skoler ift minoritetsspråklige og avdekking av lese- og skrivevansker hos denne elevgruppen, hvordan opplever du denne pågangen og hvordan svarer du på disse henvendelsene?
- Hva er du stolt av at Fjell skole har fått til/gjør innenfor dette området?

Avsluttende vurderinger

- Du har nå arbeidet her i x antall år. Hvordan vil du beskrive utviklingen fra du begynte her og til nå? Holdninger blant lærere, foreldre, lokalsamfunnet, elevene, etc.?
- Hvis du må nevne tre ting som er viktig for deg at elevene sitter igjen med etter sine år med opplæring på Fjell skole, hva vil disse tre ting være?

Avslutning

- Oppsummering av intervjuet
- Har du lyst til å lytte til båndet?
- Noe du vil slette?
- Noe jeg burde spørre andre lærere om?
- Noen ubehagelige spørsmål jeg ikke burde stille?

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE LÆRERE

Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om
- Anonymitetsbeskyttelse, gjennomgang av informasjonsbrev til informanter
- Ingen vil bli gjenkjent, alt kodes slik at det sikrer anonymitet
- Ingen vil få lytte til båndet

Begrepsavklaring

Vil du veldig kort forklare hvordan du bruker følgende begreper:

	Førstespråk	Andrespråk	annet morsmål enn norsk	Annet
Morsmål				
Norsk				
Minoritetsspråklig				
Tospråklig undervisning				
Morsmålsopplæring				
Innvandrere				
Å være tospråklig				
Fremmedspråk				
Annet				

Åpningsspørsmål

- Kan du fortelle om din bakgrunn, utdanning
- Kan du fortelle litt om Fjell skole, og dine arbeidsoppgaver her?

Skolens plattform

- Kan du fortelle om skolens pedagogiske grunnlag?
- Har skolen en konkret handlingsplan for leseopplæring?
- Hvem har laget den?
- Blir den revidert regelmessig?
- Hvordan er din rolle ift oppfølging av planen?
- Hvordan kvalitetssikres arbeidet på skolen ift lese- og skriveopplæringen?
- Hvilket felles grunnlag arbeider man etter på skolen ift evalueringen av denne?
- Hvordan brukes planen i praksis, hvordan blir den ”lærernes” egen, hvordan blir den benyttet?

Flerkulturell skole

- Fjell skole er ganske ”berømt” for sin store andel minoritetsspråklige elever, samt at skolen er dyktig på flerkulturell pedagogikk. Hvilken erfaring hadde du fra før?

Personalet

- Har skolen en strategi for nyansatte ift veiledning? Både med hensyn til spesifikke lese- og skrivevansker, samt denne problematikken hos minoritetsspråklige?

Lese- og skriveopplæring

- Hvordan tilrettelegges arbeidet med lese- og skriveopplæringen?
- Hva betyr planen i dette arbeidet?
- Hva betyr samarbeid med andre lærere i forhold til dette, og hvordan er dette samarbeidet organisert?
- Hvordan evalueres dette arbeidet med lese- og skriveopplæringen, og hvem har ansvaret for det?

- Hvordan er sammenhengen mellom spesialundervisningen og den tilpassede opplæringen ift dette?

Minoritetsspråklige elever med lese- og skrivevansker

- Hva vil du forklare som det viktigste skolen gjør ift å avdekke lese- og skrivevansker hos minoritetsspråklige elever?
- Hvordan skiller man mellom en tospråklig vanske som gir seg til uttrykk ved vansker på andrespråket og en spesifikk vanske?

Lærernes kompetanse

- Hvordan sikrer man at elever med dysleksi oppdages?
- Hvilken kvalitetssikring har man av effekten av arbeidet?
- Hvordan sikrer rektor lærernes kompetanse?

Tiltak

- Hvilke tiltak setter dere inn, generelt sett, hos minoritetsspråklige elever med dysleksi?
- På hvilken måte skiller disse tiltakene seg fra tiltak hos elever med norsk som førstespråk?

Samarbeid

- Kan du fortelle litt om hvordan du legger til rette for lærersamarbeid om elever med vansker?
- Kan du fortelle litt om hvordan dere legger opp med samarbeid med hjemmet og dine erfaringer med dette?

Morsmålsopplæring

- Hva er det viktig at elevene sitter igjen med i denne opplæringen?
- Hvordan benyttes morsmålslærerne i pedagogiske vurderinger av elever som dere mistenker kan ha en spesifikk vanske?

Spesialpedagogisk team

- Denne skolen har en spesialpedagog som ikke har undervisningstimer. Kan du fortelle ditt samarbeid med spesialpedagogen, og hvordan vil du si det fungerer i forhold til dette problemfeltet?

De fire elevene

I klassen er det fire elever jeg skal følge utviklingen til, og jeg vil gjerne diskutere og snakke om hvordan du ser på denne, hvilken rolle du har spilt i forhold til hver av disse. Jeg ønsker å snakke om elevene separat, i tur og orden.

Eleven

- Hvordan vil du beskrive eleven for en som ikke kjenner han/henne?

Samarbeid

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet lærere i mellom ift denne eleven, jeg tenker her på for eksempel morsmåslærer, spesialpedagog, etc., og hvordan har dere organisert dette?

Leseutvikling

- Hvordan vurderer du utviklingen mht lesing og skriving?

Tiltak

- På hvilken måte arbeider dere med han/henne i dag, er det en fortsettelse av tidligere opplegg eller noe nytt?
- Eleven er tilrådet spesialundervisning fra PPT, hvordan fungerer dette?
- Hvordan har dere arbeidet ift IOPen?

Avdekking av vanskene

- Kan du fortelle om prosessen fra det forelå en mistanke om forsinkelse i lese- og skriveutviklingen, hvordan dette ga seg til uttrykk og til nå?

Hjemmet

- På hvilken måte legger dere opp til samarbeid med hjemmet?
- Hvilken betydning har dette for elevens videre utvikling?

Leseprøver

- Dere har resultater fra leseprøver helt siden eleven gikk i 2.klasse, dette er både på norsk, morsmål, TOSP, på hvilken måte bruker du disse resultatene, og når du ser på utviklingen til eleven, hvordan vurderer du den?

Arbeid/tiltak framover

- Hvordan vil du fortsette å arbeide med denne eleven framover?

Avsluttende vurderinger

- Du har nå arbeidet her i x antall år. Hvordan vil du beskrive utviklingen fra du begynte her og til nå? Holdninger blant lærere, foreldre, lokalsamfunnet, elevene, etc.?
- Hvis du må nevne tre ting som er viktig for deg at elevene sitter igjen med etter sine år med opplæring på Fjell skole, hva vil disse tre ting være?

Avslutning

- Oppsummering av intervjuet
- Har du lyst til å lytte til båndet?
- Noe du vil slette?
- Noe jeg burde spørre andre lærere om?
- Noen ubehagelige spørsmål jeg ikke burde stille?

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Jørgen Frost
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.03.2008

Vår ref: 18401 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18401	<i>Dysleksi hos minoritetsspråklige – en beskrivelse og vurdering av Fjell skoles avhjelping av lesevansker hos elever med annet morsmål enn norsk</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Jørgen Frost
Student	Anita Kristiansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anita Kristiansen, Rubina Ranagate 8, 0190 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18401

Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende. Videre finner vi skrevet godt utformet.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes samtykke for alle deler av prosjektet.

Det samles inn og registreres sensitive personopplysninger jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 a) og c).

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 30.05.2008. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak slettes.